



Universidad Autónoma de Madrid

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología- Facultad de Formación del Profesorado y Educación

TESIS DOCTORAL

LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS PROCESOS DE
INCLUSIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Carolina Urbina Hurtado

Dirigida por:

Cecilia Simón y Gerardo Echeita

Madrid, Abril de 2013

*Universalmente,
para todos los niños y niñas
a los que alguna vez nos han echado fuera del aula... o hemos querido arrancar de ella.*

*Especialmente,
para mis hijos
Alonso, Agustín y Mar.
Gracias por alimentar mi corazón.*

*“Los seres humanos
configuramos el mundo que vivimos
al vivir”*

(Humberto Maturana, 1990)

ÍNDICE

	Páginas
ÍNDICE	7
AGRADECIMIENTOS	13
PREFACIO	15
INTRODUCCIÓN	19
 CAPÍTULO 1	
EDUCACIÓN INCLUSIVA	25
1.1 Introducción	25
1.2. Presencia, aprendizaje y participación como vectores de la educación inclusiva	28
1.3. Barreras y facilitadores para la presencia, el aprendizaje y la participación	33
1.4. La inclusión educativa como proceso	36
1.4.1. Configuración de un modelo teórico para el estudio de la inclusión	39
1.4.2. Núcleos de contenido en el estudio de los procesos de inclusión	43
1.5. Configuración actual del Modelo para el análisis de los procesos de inclusión educativa	59
 CAPÍTULO 2	
CONCEPCIONES DOCENTES	65
2.1. Introducción	65
2.2. Concepciones docentes como teorías implícitas	68
2.3. Estrategias metodológicas para el estudio de las concepciones como Teorías Implícitas	72
2.3.1. Cuestionarios	73
2.3.2. Enfoque del profesor como profesional reflexivo	74
2.3.3. Entrevistas	77

2.4.Cambio conceptual	78
-----------------------	----

CAPÍTULO 3

DISRUPCIÓN EN EL AULA COMO CONTEXTO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	83
---	-----------

3.1. Introducción	83
3.2. La Disrupción en el aula como barrera para la presencia, el aprendizaje y la participación	87

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO DE DILEMAS	93
--	-----------

4.1. Introducción	93
4.2. Objetivos del estudio	95
4.3. Método	96
4.3.1. Participantes	96
4.3.2. Instrumentos	98
4.3.3. Procedimiento	102
4.4.Resultados	103
4.4.1. Descripción de concepciones docentes sobre inclusión educativa	104
Características del Perfil Inclusivo	109
Características del Perfil Inclusivo	110
4.4.2. Asociaciones entre el tipo de perfil y variables del profesor o de la escuela	113
4.5. Discusión	116

CAPÍTULO 5

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA ACCIÓN DE SUS PARTICIPANTES (introducción y método)	125
5.1. Introducción	125
5.2. Objetivos del estudio	129
5.3. Método	129
5.3.1. Acceso al campo	130
5.3.2. Participantes/colaboradores	133
5.3.3. Contexto y contingencias	136
Escuela Pablo Neruda	137
Escuela Gabriela Mistral	137
Escuela Vicente Huidobro	138
5.3.4. Instrumentos	139
Observación participante en el aula	139
Entrevistas	142
5.4. Discusión	151

CAPÍTULO 6

CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS INTERCASOS	159
6.1. Introducción	159
6.2. Contenido de las concepciones docentes sobre inclusión educativa	161
6.2.1. Dimensión Diferencias Individuales en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	161
Categoría: Procesos de enseñanza y aprendizaje	163
Categoría: Atribución de causalidad	168
6.2.2. Dimensión Organización de la Respuesta Educativa	175
Categoría: Métodos proactivos de intervención	176
Categoría: Métodos reactivos de intervención	184
Categoría: Apoyos de la familia (cultura profesional)	189

Categoría: Apoyos de entre docentes (cultura profesional)	192
Categoría: Apoyos de otros profesionales (cultura profesional)	195
Categoría: Apoyos del equipo directivo (cultura profesional)	198
6.2.3 Dimensión Principios y Valores Educativos	202
Categoría: Ética del cuidado	203
Categoría: Papel de la escuela	208
6.2.4. Dimensión Autoeficacia Docente	211
Categoría: Autoeficacia	211
6.3. Discusión	215
6.3.1. Barreras y facilitadores de la inclusión	215
Dimensión Diferencias Individuales en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	2015
Dimensión Organización de la Respuesta Educativa	218
Dimensión Principios y Valores Educativos	222
Dimensión Autoeficacia Docente	223
CAPÍTULO 7	
ORGANIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS INTRACASOS	225
7.1. Introducción	225
7.2. Presentación de casos	227
7.2.1. Primer caso: Raimundo	227
Acompañamiento en el aula	228
Práctica en el aula y contenido de las concepciones	231
Resultados en el cuestionario de dilemas	241
7.2.2. Segundo caso: Elvira	242
Acompañamiento en el aula	242
Práctica en el aula y contenido de las concepciones	244
Resultados en el cuestionario de dilemas	257
7.2.3. Tercer caso: Pilar	258
Acompañamiento en el aula	258

Práctica en el aula y contenido de las concepciones	260
Resultados en el cuestionario de dilemas	277
7.2.4. Cuarto caso: Gilda	278
Acompañamiento en el aula	278
Práctica en el aula y contenido de las concepciones	280
Resultados en el cuestionario de dilemas	294
7.3. Discusión	295
 CAPITULO 8	
DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES	305
8.1. Introducción	305
8.2. Respecto a la situación del alumnado vulnerable	308
8.3. Respecto a los caminos metodológicos posibles	310
8.4. Modelo teórico propuesto	318
8.5. Avanzando hacia un cambio posible	326
8.6. Limitaciones y proyecciones	331
	349
 ANEXOS	
Anexo 1: Cuestionario de concepciones docentes sobre conductas disruptivas en el aula	351
Anexo 2: Organización de los ítems en el cuestionario de dilemas	357
Anexo 3: Carta a la Directora de la Corporación de Educación de Viña del Mar	359
Anexo 4: Carta a los directores de la escuela	361
Anexo 5: Consentimiento informado	363
Anexo 6: Categorías de Análisis	365

AGRADECIMIENTOS

*A **Juan Pablo**, mi locura paralela, por Todo y su TODO.*

*A **Elsa y Carlos**, mis papás, Gracias infinitas desde siempre.*

*A **Moni, Clau y Caco** por acompañar a su "hermana chica" en toda esta aventura, cada uno a su manera. Desde el principio han sido los que más han respetado mis luchas cotidianas.*

*A **Cecilia Simón y Gerardo Echeita**, porque me han guiado con cariño en mis primeros pasos como investigadora y acompañado sonrientes con mis errores y aciertos durante los años en España y luego desde Chile. Muchas gracias por la paciencia, por respetar mis tiempos y mis condiciones vitales, por aceptarme en mi diversidad y "dispersidad".*

A Gerardo por su confianza, amistad, creatividad, apertura y sueños contagiados (y su comprensión cuando se me murió su pez en El Escorial).

A Cecilia por nuestros cafés compartidos, nuestras confidencias de mujeres, amigas y madres, las arduas correcciones, sus preguntas y respuestas, y su apoyo incondicional.

*A **Nacho Montero**, por su bella amistad, su paciencia, su renovado entusiasmo cualitativo y por querer a Chile y a su gente.*

*A las hermosas personas que nos abrieron sus brazos y acogieron como familia en España, especialmente a **Sole, Elena, Karla, Ana Martín, Rosa, Juan Carlos, Rodrigo, Tamina, Marcelo, Andrea y Anita Amelie**.*

*A mis compañeros becarios de la UAM: **Mauricio, Marisol, Pilar, Tania y Noelia** por todo lo aprendido y construido juntos en diferentes momentos de este largo camino.*

*A las escuelas de Quilicura y Viña del Mar que han participado en el desarrollo de esta tesis. Especialmente, con gran cariño y admiración, agradezco a las profesoras y profesores chilenos que generosamente han compartido su quehacer y su sabiduría con nosotros durante el desarrollo de esta tesis, especialmente a **Paty, Ercira, Ramón, Ricardo, Ximena, Yovana, Eliana, Marcela, Juany, Lorena, Irlanda, Paz, Gladys y Maritza**.*

*A mis amigos y compañeros de la USACH, especialmente a **Alicia, Diana, Orlando y Patricia**, por el apoyo, la compañía y la oportunidad.*

Al Gobierno de Chile, por ponerme en la encrucijada de conocer más allá de la Cordillera y el Pacífico.

A la bendita decisión de tomar una maleta y mis dos hijos para partir a un nuevo país y buscar una nueva vida. GRACIAS. Encontré "mi" camino: que ha sido "nuestro" camino y estará en "nuestro" horizonte.

PREFACIO

Canela estudió en un colegio de monjas de clase media en Santiago. Cruzaba media ciudad para ir al colegio ya que sus padres no confiaban en la calidad de los coles que tenía a la vuelta de la esquina. A Canela le gustaba más el colegio por las buenas amigas que tenía para jugar que por lo que aprendía.

La verdad es que no era muy consciente de que realmente aprendía y eso que tenía buenas notas.

Le costaba entender por qué sus profes la echaban fuera de la sala por tener algún ataque de risa debido a sucesos tan simples como las figuras que se imaginaba en las nubes que veía por medio de la ventana. Nada fuera de lo común y nada tan terrible. Más bien la risa venía de la misma risa de tener que aguantar la carcajada y esa sensación de tornarse hacia un color de tez rojo azulado por la falta de respiración de reír en silencio.

Una sensación colectiva, por cierto. Las sonrisas inaguantables siempre se generan en compañía.

A Canela le costaba entender, cuando fue más mayor, porqué era tan necesario tener la falda con un largo debajo de la rodilla o evitar que el *pololo* la esperara a la salida del colegio. ¿Podría ser eso motivo de revisiones diarias y “centimétricas” respecto al largo de la falda o a la cantidad de amor adolescente respirado a la salida del colegio? Canela y sus amigas idearon varios sistemas plegables de faldas de colegio.

Una idea colectiva, por cierto. Las mejores ideas siempre se generan en compañía.

Canela y sus amigas siguieron encontrándose con sus respectivos *pololos*. El amor se respiraba a borbotones y se contagiaba de boca en boca en medio de los encuentros clandestinos, a plena luz del día (pero en la manzana siguiente a la del colegio).

Canela aprendió a ocultar/disimular/callar para sobrevivir en su colegio.

El pensar diferente, el crear diferente, el reír diferente, el amar diferente debía vivirlos en silencio. También el conflicto, la pena, la dificultad para aprender, el aburrimiento. ¡Que las monjas no se dieran cuenta! Cuando se daban cuenta ya no le dejarían cupo al año siguiente. Eso le pasó a varias de las amigas de Canela, las que se atrevieron a decir que no, las que se embarazaron, las que no lograban comprender las materias, las que tenían la mala conducta de conversar o no ponerse el delantal.

Canela se dio cuenta que eso también le pasaba a algunos profesores, a algunos padres, incluso... a algunas monjas.

Canela nunca dijo nada, por más que lo “normal” no le pareciera tan “normal”.

Canela nunca ha podido comprender desde dónde provenían las razones que sustentan la obligación de obedecer y ocultar, obedecer y disimular, obedecer y callar.

Canela salió a la calle, subió a los buses, viajó por la tierra, fertilizó la vida, conoció almas, vivió universidad, nadó en el mar, subió montañas, tuvo frío, tuvo fiebre, se emborrachó, corrió por arena, lloró con vendaval, soñó despierta, cruzó las calles, tuvo hijos, bebió el amor...

Canela fue ciega, pobre, mujer, sorda, gay, latina, negra, inmigrante, lenta, fea, pecosa, cabezona, muda...

Es que aunque las cosas se oculten, se disimulen y se intenten callar no dejan de existir...

Canela ha visto cómo los que ahora tienen la edad de cuando “ella iba al colegio” han dejado de callar, de disimular, de tener miedo. Se sorprende, se emociona, duda a veces pero admira más.

Las diferencias vividas como problema (y no como oportunidad) se han intensificado durante todos esos años en que Canela se hizo adulta, ya no es solo el largo de la falda simplemente, ahora las diferencias se intensifican según el dinero del que se

disponga, el trabajo de los padres, el lugar donde se vive, la salud de los hijos, la educación que se puede *comprar*.

La inequidad monstruosa en un Chile desigual.

Hoy miles de *voces*, infinitamente más valientes que las que crecieron en el miedo, lo están GRITANDO en la calle, en el colegio, en el campo, en la universidad, en la micro, en todos los lugares de la vida misma.

Algo está cambiando en el mundo. Y Canela sabe que es algo infinitamente superior a su síndrome de las primeras canas en el pelo... creo que Canela ha comenzado a gritar también y a disimular menos. Lo mismo que su vecina, que su compañera de colegio, que el señor este que está sentado enfrente en la biblioteca, que la viejita que vende el diario afuera, que la profesora que abrocha los zapatos de sus estudiantes antes del recreo...

Y es que el monstruo de las monjas es una alpargata al lado del monstruo de la inequidad. Y la inequidad está vestida con corbatas y tacones en los lugares más altos de las jerarquías.

Ayer Canela salió a la calle, como la mayoría. Se encontró con esos múltiples ojos brillantes del llamado *movimiento social*. Más valientes. Más dispuestos. Más sabios. Más colectivos. Más propositivos.

Canela ha vuelto a pensar en que al final pareciera ser *verdad* que las sonrisas inaguantables se generan en compañía. Las mejores ideas y acciones también.

Para que otro (mejor) mundo sea posible para TODOS.

INTRODUCCIÓN

*A eso vengo mis señores, a cantar cantos colmados
de versos tan delicados como perfectos primores.
Aquí mostrarán dolores, allá pedirán mudanzas
llenas de fe y esperanzas de nuestros amargos males.
Fatal entre los fatales yo seguiré estas andanzas.*

*Empezaré del comienzo sin perder ningún detalle,
espero que no me falle lo que contarles yo pienso.
A lo mejor no convenzo con mi pobre inspiración.
Se larga la descripción sin coilas y sin engaños
reculando algunos años y mudando al caserón.*

(“Canto para una semilla”, Violeta Parra)

Esta tesis doctoral se gestó en el seno de un grupo de trabajo conformado por personas que por las *casualidades de la vida* nos encontramos en la Universidad Autónoma de Madrid y que con cariño y respeto hemos aprendido a aprender juntas.

Nos une la convicción fundamental de que la educación es un medio de transformación social y el camino para *otro mundo posible*. Nos llena el alma imaginar un mundo donde se viva, respete, valore y goce la *diferencia*.

Nos conocimos y descubrimos este sentido en común al alero del Programa de Doctorado “Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación: perspectivas contemporáneas”, hoy en extinción. Algunos nos vinimos de nuestras tierras lejanas para aprender *de* España y acá nos encontramos con adorables españoles que nos dejaron aprender *en* esta tierra *sobre* todas las tierras, *para* todas las tierras y *con* todas las tierras.

Durante algunos años, hemos trabajado en conjunto desarrollando investigaciones relacionadas con el estudio de factores implicados en los procesos de inclusión educativa dentro del ámbito escolar. Nuestro objetivo principal se fue enmarcando hacia la exploración y descripción de las barreras y facilitadores en el desarrollo de dichos procesos.

Un conjunto de experiencias en la primera fase del doctorado fueron las que nos unieron como grupo de investigación: en los cursos sobre concepciones del aprendizaje y la enseñanza, sobre atención a la diversidad, y sobre “problemas” emocionales y de conducta. Estas coincidencias temporales y espaciales fueron sembrando una fértil tierra para el nacimiento de la amistad y el compañerismo.

En este *contexto*, pudimos profundizar, reflexionar y discutir sobre la educación inclusiva. En este *contexto* intentamos aprender sobre educación inclusiva y cuestionarnos cómo podríamos, desde la investigación educativa, ayudar a disminuir las barreras que nos separan, nos disgregan, nos diferencian, nos desvalorizan en nuestra diversidad.

Luego de muchas discusiones, lecturas e intercambios, logramos identificar un elemento de interés común, el cual podría ser transversal a la atención de la diversidad humana en tanto dirigiría nuestra práctica en medio de dicha diversidad. Nos referimos a las *concepciones*.

Alguna vez el poeta norteamericano Archibald MacLeish escribió: “*puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”. Nosotros pensamos, tal como sugiere la frase de MacLeish, que existiría un cúmulo de teorías subyacentes que nutren la respuesta que damos a la

diversidad en el ámbito educativo, por tanto, profundizar el conocimiento sobre estas teorías podría ser una buena estrategia para promover prácticas más inclusivas en nuestras escuelas (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).

Del mismo modo, para iniciar nuestra investigación sobre el tema, consideramos que los profesores podrían ser uno de los actores del ámbito escolar en los cuales podríamos profundizar nuestro estudio. Esto no quiere decir que pensemos que otros agentes educativos, como las familias o el equipo directivo, tengan menos importancia. Tan solo ha sido una decisión inicial, un esfuerzo por restringir en alguna medida las posibilidades para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa.

De esta manera, ha sido el estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de inclusión educativa, el tema aglutinador de nuestras investigaciones en conjunto durante el último tiempo, constituyendo una oportunidad para sumergirnos en la mente y el corazón de quienes, día a día, viven la diversidad en su sala de clases. Intentar comprender sus prácticas, más o menos inclusivas, podría permitirnos identificar elementos preliminares que nos encaminen a provocar un cambio, un mejor mundo posible, en donde la diversidad sea un valor que se alimenta desde todas las condiciones y facilitaría que todos podamos ser vistos: *“no podemos tener una sensación de nuestro cuerpo, a menos que tengamos enfrente otro cuerpo que se mueva”* (como ha dicho Francisco Varela).

Si bien lo explicaremos más adelante con detalle, es necesario mencionar que el escenario de atención a la diversidad que hemos elegido para estudiar las concepciones en esta tesis doctoral, se relaciona con una problemática escolar identificada en la literatura como potencialmente productora de exclusión en la escuela, nos referimos a la *disrupción en el aula*.

Las dificultades derivadas de la disrupción han sido referidas frecuentemente en la literatura como una de las más importantes fuentes de estrés y molestia en el profesorado. A lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral, intentaremos construir y aclarar este concepto,

que de manera preliminar (y resumida) la hemos definido como el conjunto de comportamientos que *interrumpen* el desarrollo de las actividades escolares que desarrollan en la sala de clases.

El estudio de las concepciones del profesorado en este escenario, ha surgido como un ámbito novedoso de investigación puesto que supone la exploración de dichas concepciones en ámbitos apenas estudiados y, además, desde el enfoque de la educación inclusiva. Con ello, en esta tesis doctoral destinaremos los primeros tres capítulos a describir teóricamente los principales conceptos sobre los cuales construimos nuestra investigación: educación inclusiva (capítulo 1), concepciones docentes (capítulo 2) y disrupción en el aula (capítulo 3). En cada uno de estos temas describiremos los conceptos principales, sus características, el estado del arte de las investigaciones relacionadas y las maneras de aproximarse a su comprensión desde el desarrollo de diversas metodologías.

Estos tres capítulos nos permitirán mostrar la fundamentación teórica de los dos estudios empíricos que hemos desarrollado durante esta tesis doctoral.

En el capítulo 4, describiremos la primera aproximación al estudio de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa, la cual fue desarrollada a través de un cuestionario de dilemas que fue aplicado a un total de 180 profesores chilenos. A partir de estos resultados obtenidos y su discusión, evaluamos las posibilidades para continuar y profundizar la investigación sobre las concepciones docentes, dando paso al desarrollo de un segundo estudio. En consecuencia, dicho estudio fue desarrollado desde un enfoque cualitativo, cuyo trabajo de campo se extendió durante más de un año cronológico. Asimismo, se llevaron a cabo estudio de casos, para avanzar en la comprensión del contenido de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa y su relación con la práctica educativa.

Debido a la larga extensión de este segundo estudio, hemos organizado su presentación en tres capítulos. El capítulo 5 introducirá los antecedentes de la investigación

y describirá el método seguido para su planificación, ejecución y análisis. Los capítulos 6 y 7, describirán los principales resultados obtenidos a partir de los análisis realizados. Específicamente, el capítulo 6 presentará el análisis intercasos, desde el cual se identificarán los principales núcleos de contenido de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa y el capítulo 7 presentará un análisis intracasos, en donde se intentará profundizar en la comprensión de la organización de las concepciones docentes sobre inclusión educativa a partir de cuatro casos específicos.

Finalmente, en el último capítulo de esta tesis doctoral (capítulo 8), se presentarán las conclusiones finales derivadas del proceso de investigación llevado a cabo. Dentro de este capítulo, analizaremos el modelo teórico que hemos propuesto, presentando la versión final del mismo (hasta este momento). Asimismo, se evaluarán las metodologías utilizadas para acceder a las concepciones docentes, para posteriormente describir las principales características de dicho constructo con el fin de ofrecer una reflexión respecto a los hallazgos y los nuevos interrogantes que han surgido en el transcurso de todos estos años en los que hemos desarrollado esta tesis doctoral.

El paso del tiempo ha ido dejando su huella y esperamos poder contarles lo que ha sucedido de la mejor manera posible¹.

¹ Con el fin de facilitar la lectura de esta tesis, se utilizan los términos “profesor”, “estudiante” y “alumno” como genéricos, en tanto hacen referencia a las mujeres y a los hombres incluidos en cada colectivo.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN INCLUSIVA

*“Yo pertenezco con orgullo a la multitud humana
no a unos pocos
sino a unos muchos,
y estoy aquí rodeado por su presencia invisible”*

*(“Discurso a todos los laureados
con el Premio Nobel de 1971”, Pablo Neruda)*

1. 1. INTRODUCCIÓN

El aumento exponencial en la cobertura de la educación obligatoria ocurrida durante el siglo XX (UNESCO, 2008), ha sido uno de los elementos que puso en el tapete -de manera dilemática inclusive- la necesidad de brindar una respuesta educativa de calidad a la amplia diversidad de necesidades, aptitudes, habilidades y condiciones del alumnado. Ya no es asunto el educar a “unos pocos” o a las “elites” de la sociedad, sino que hoy en día se *supone*

la oportunidad universal de todos los niños y niñas para participar en procesos educativos formales. Esto define uno de los Derechos Humanos Universales: el derecho a la educación.

No obstante, la mayoría de nosotros nos hemos cruzado con la veracidad de la frase “el papel aguanta mucho”, ya que en más oportunidades de las que se quisiéramos comprobar, hemos visto como en la práctica se han desarrollado situaciones en que el sistema permite la selección de estudiantes, o bien, permite que ciertas condiciones iniciales (como por ejemplo, el lugar donde vive, las capacidades económicas de su familia, la presencia de alguna dificultad específica de aprendizaje o discapacidad, entre otras), actúen para diferenciar, desde muy temprano, las trayectorias escolares de los estudiantes, instalando diferencias sustanciales en la calidad de la educación recibida. Más aun, se ha llegado a sostener que en la actualidad la sociedad y los sistemas educativos se encuentran en una controvertida encrucijada con dos direcciones posibles: la inclusión o la exclusión (Arnáiz, 2003).

Han existido resistencias al cambio han conseguido mantener, no en pocas ocasiones, los esquemas tradicionales de segregación aunque bajo “terminologías y fachadas políticamente correctas” (Echeita, 2006, p. 73). El individualismo competitivo, la selección y el logro de estándares constituyen un discurso oficial que favorece la exclusión de muchos estudiantes (Arnáiz, 2003). Con esto se ha hecho necesario comprender la inclusión educativa desde el convencimiento de que constituye un movimiento que previene y frena los procesos extremos de exclusión social que atormentan a comunidades completas (escuelas, regiones, etnias, países...) y que permitiría equiparar las oportunidades para favorecer el bienestar personal y social (Echeita, 2013).

Considerando este escenario, vemos que en la literatura existe un amplio número de perspectivas teóricas sobre la inclusión que interactúan de forma compleja. En general, ha habido diferencias en el énfasis de determinados aspectos como la importancia de atender a las necesidades de *todos* los alumnos (UNESCO, 2009) o poner especial atención en la

educación de los más vulnerables (Echeita, 2006); o bien, el de vislumbrar la inclusión como un *valor educativo* (Arnáiz, 2003; Booth, 2006; García Pastor, 2005) o como una nueva manera de “integrar mejor” a estudiantes que han sido excluidos frecuentemente del sistema (Guajardo, 2009), entre otros muchos énfasis (Ainscow, Dyson y Weiner, 2012; Winter y O’Raw, 2010).

Como concepto polisémico y poliédrico, lo importante sería asumir que la inclusión educativa aspira a ser una dimensión transversal que se relaciona con todos los elementos del sistema educativo, constituyendo un compromiso con la construcción de una sociedad que valore y reconozca la diversidad humana y la provea de un contexto de equidad y justicia (Echeita, 2013).

En esta tesis, hemos puesto especial atención en los elementos que cruzan la mayoría de las perspectivas utilizadas para comprender los procesos de inclusión educativa, es decir: el análisis de la *presencia*, la *participación* y oportunidad de *aprendizaje* de todos los niños y niñas dentro de un sistema escolar/social, sin ningún tipo de exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006; Hick, Kershner y Farrel, 2009; Moriña, 2004). De esta manera, como definición general de lo que es la inclusión educativa, compartimos que constituye aquel constante proceso de innovación y mejora dirigido a reconocer las *barreras* y *facilitadores* (Ainscow *et al.*, 2006; Booth y Ainscow, 2011), de distinto tipo que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares, con especial atención a aquellos estudiantes más vulnerables.

Dichas barreras y facilitadores aparecen de manera interdependiente en las culturas, las políticas y las prácticas escolares, por lo cual el empeño por detectarlas, representa desde nuestro punto de vista, una de las tareas más importantes para avanzar hacia una verdadera educación más inclusiva.

En la sección final de este capítulo, presentaremos el modelo teórico en que basamos nuestro estudio de las concepciones sobre inclusión, describiendo los núcleos y dimensiones específicas que nos han guiado teóricamente en el desarrollo de esta tesis doctoral.

Con ello, es importante recalcar que entendemos que la historia del movimiento por la educación inclusiva, la posición de los organismos internacionales así como la amplia gama de definiciones y perspectivas, pueden revisarse en otros trabajos muy bien acabados y completos disponibles en la literatura (Ainscow, Booth y Dyson, 2001; Ainscow *et al.*, 2006; Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; Giné, 2009; Moriña, 2004; Winter y O'Raw, 2010). No muy lejana se encuentra la tesis doctoral de nuestro compañero Mauricio López quien realizó una revisión más profunda de dichos elementos. Por ello, no consideramos necesario volver a profundizar en dichos aspectos para el desarrollo de este capítulo.

1.2. PRESENCIA, APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN COMO VECTORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes en la vida escolar de los centros educativos corresponden a los *vectores de los procesos de inclusión educativa* y a ellos nos referiremos especialmente en el desarrollo teórico de este capítulo.

En física teórica, los *vectores* representan una magnitud física definida por su longitud, su dirección y su sentido. Geométricamente corresponden a segmentos de recta (unión entre dos puntos) que son dirigidos (como flechas), esto quiere decir que los *vectores* deben indicar la dirección y el sentido hacia donde se dirige. En esta tesis, acorde al marco teórico que hemos ido construyendo, la presencia, aprendizaje y participación representan los *vectores* principales, los cuales dentro del contexto que nos convoca, deberían dirigirse a la presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Esto es importante, puesto que no existe un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, por lo que dichos

vectores están siempre en continuo movimiento y sus valores dependen del contexto en el que se desarrollan.

Ha sido Ainscow y sus colaboradores (2001, 2006), quienes con mayor claridad han desarrollado estudios relacionados con estos *vectores* que caracterizan el conjunto de interpretaciones sobre el principio de inclusión. Con ello, han definido a la educación inclusiva como aquella que colabora en aumentar estos tres *vectores* en los estudiantes, en el currículo y en la comunidad o cultura escolar en que se desenvuelven.

Este punto es fundamental porque considera la compleja interacción entre estos elementos dentro del *sistema* educativo. De esta forma, un aumento de la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes provocaría la disminución de la exclusión dentro del sistema. Con ello, Ainscow y sus colaboradores instalan la mirada al *proceso* de inclusión educativa como algo dinámico, en continuo movimiento.

El *vector* **presencia** en los sistemas escolares, hace referencia al lugar en donde tiene lugar la educación de los estudiantes, incluso en términos de “ubicación”, es decir, en función del lugar (común o específico) en el cual ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Echeita, 2009). Estos lugares son importantes, en tanto el aprendizaje del valor de la diversidad resulta difícil en contextos segregados, que enseñen a conocer y respetar la diversidad humana.

La presencia de los estudiantes en los sistemas escolares pone un especial énfasis en la comprensión de la inclusión educativa como un espacio de respeto hacia la diversidad (Echeita, 2006). Como punto central, considera la palabra “*todos*”, y tal como hemos señalado en la introducción de este capítulo, en muchas ocasiones dentro de la práctica real de los sistemas escolares nos encontramos con palabras que señalan a “algunos” “la mayoría” o “los mejores” estudiantes. Parece “poco posible” adoptar un compromiso con el respeto y valoración de la diversidad en centros escolares que buscan la homogeneidad de

sus estudiantes a través de, por ejemplo, procedimientos de selección de determinados “tipos” de alumnos. Tal como plantea Maturana:

Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir (Maturana, 1990, p.27).

Vincular a *todos* los estudiantes con el sistema educativo se relaciona con los procesos de emancipación y progreso que deben desarrollar todas las naciones (UNESCO, 2009) las cuales deberían estar alineadas con procesos globales de mejora de la educación escolar, como corresponden a las metas 2015 acordadas por la Unesco (UNESCO, 2008) o las metas 2021 formuladas por la OEI (OEI, 2010). Del mismo modo, incluir a *todos* los estudiantes convoca la necesidad de respetar sus inherentes diferencias, naturales y consustanciales a la raza humana (Maturana, 1990). Con ello, el mérito de una educación inclusiva no radica solo en atender a todos sus estudiantes con altos estándares de calidad, sino también, facilitar la creación de comunidades escolares, en donde efectivamente existan espacios para acoger dicha diversidad, evitando actitudes de discriminación y segregación.

Lograr **aprendizaje** para todos es un segundo *vector* que está directamente relacionado con el anterior, puesto que la educación inclusiva debiera estar atenta a la cuestión sobre cómo generar la construcción de aprendizajes de calidad asumiendo la diversidad como elemento inherente a la naturaleza humana.

Este vector se refiere al cuidado de la calidad de los resultados de aprendizaje y de su progresión en cada uno de los niveles y áreas que componen el currículo establecido (Echeita, 2013), se trata de facilitar al mayor número de estudiantes el más básico pero también más alto nivel de conocimiento posible, para lograr su adaptación social e instaurar las herramientas básicas para el aprendizaje continuo durante toda la vida (Puig, *et al.*, 2012).

Implica poner atención en los resultados de aprendizaje que se espera pueda lograr el estudiante en cada una de las áreas y etapas educativas (Echeita, 2009). De esta manera, el *aprendizaje para todos* llama a una reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas, de forma que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado al momento de facilitar la construcción de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes en los aprendices.

Lo anterior implica defender una oferta educativa común que sea capaz de recoger y responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes (Giné, 2009).

Del mismo modo, la educación inclusiva es vista como un espacio de incremento de la **participación** de todos los estudiantes en el currículo, las culturas y las comunidades escolares locales, lo cual constituye el tercer *vector*.

Este planteamiento es más amplio que el solo asumir la presencia de todos los estudiantes en la escuela, pues plantea la importancia de asegurar una real participación de ellos. Sigue apareciendo, entonces, la necesidad de realizar una reestructuración profunda al sistema actual.

El *vector* de la participación abre la mirada hacia la importancia de los elementos relacionales y afectivos que afectan la calidad de vida de los estudiantes, en este sentido constituiría un concepto aglutinador del papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los estudiantes. Se vincula al “reconocimiento” que cada institución educativa debiera hacer de sus estudiantes (Echeita *et al.*, 2013). Para Puig *et al.* (2012) este reconocimiento implica la aceptación de la singularidad y la invitación para compartir espacios de encuentro interpersonal, de diálogo, de ayuda conjunta. En esta misma línea, Schalock y Verdugo (2002) reconocen el papel que el bienestar personal, la autodeterminación y el sentido de pertenencia tienen para la calidad de vida de las personas.

De esta manera, promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa es la base para su cohesión y es el primer paso para la construcción de sociedades más acogedoras. Echeita (2006), lo plantea de la siguiente manera:

El ideal de la escuela inclusiva desde esta perspectiva – si por un momento pudiéramos detener el proceso al que antes aludíamos- sería el de un lugar en que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie , por aprender de forma distinta o tener características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Echeita, 2006, p.96).

De este modo, *participar* sería *colaborar* con los demás en la construcción y ejecución de objetivos comunes. Con ello, el convivir con “el otro” se basaría en la aceptación del “otro” como un legítimo otro en dicha convivencia, de modo que solo este tipo de relaciones, basadas en la aceptación y reconocimiento mutuo, serían las que darían paso a una adecuada y sana convivencia humana (Maturana, 1990).

Creemos que el análisis de los *vectores* presentes en el proceso de inclusión educativa pone en evidencia el intrínseco carácter sistémico de la educación. El movimiento hacia mayores niveles de participación afectaría a todos los miembros del sistema educativo, que actúan de manera interrelacionada (con o sin intención de ello). Los roles y papeles tradicionales, basados en un orden jerárquico y segmentado de funciones queda obsoleto dentro de esta mirada inclusiva (y sistémica), con lo cual emerge la invitación activa a la conformación de estructuras participativas que tomen y desarrollen decisiones colectivas.

Justamente, y asumiendo esta mirada sistémica de los procesos de inclusión, es que las dificultades para estar, aprender y participar dentro de los contextos escolares, tal como plantean Ainscow *et al.* (2001), aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, tanto a nivel específico como global.

Estas dificultades han sido denominadas genéricamente como **barreras** para la inclusión. El punto de vista complementario a este, implica también atender a las cuestiones que potencian la presencia, el aprendizaje y la participación en la escuela, lo cual se ha denominado genéricamente **facilitadores** de la inclusión. La discusión sobre estas barreras y estos facilitadores serán un motivo de reflexión permanente dentro de esta tesis doctoral.

1.3. BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA PRESENCIA, EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Desde la perspectiva que compartimos con otros autores de relevancia en este ámbito (Ainscow *et al.*, 2006; Arnáiz, 2003; García Pastor, 2005) y que se ha visto refrendada en el plano de la macro política por las Conclusiones de la 48ª Reunión del BIE y la UNESCO sobre esta temática (UNESCO, 2009), hemos planteado la educación inclusiva como un concepto *poliédrico*, y que como tal puede verse como un “enfoque sistémico de la educación”.

Varios autores (Booth y Ainscow, 2011, Whemeyer, 2009), señalan que la expectativa de promover cambios sistémicos en las culturas y en los contextos educativos- en sus distintos planos (macro, meso, micro)- que promuevan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado no puede realizarse sin reconocer y tratar de remover, eliminar o minimizar las *barreras* de distinto tipo y condición que impiden u obstaculizan dicha aspiración. De manera complementaria, la promoción de la presencia, el aprendizaje y la participación implicaría potenciar los *facilitadores* de la inclusión .

Dichas barreras y facilitadores aparecen en la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los distintos planos (micro, meso y macro), ya sea por ejemplo, en el espacio de las políticas gubernamentales, en el plano de la comunidad educativa o en el aula.

Una cultura escolar inclusiva fomentaría espacios para construir una comunidad en la que se acogiera y estimulara a todos sus miembros para aprender y participar de ella, dentro de un espacio de seguridad y reconocimiento. Este tipo de cultura, sería el sostén para la elaboración de políticas educativas inclusivas, las cuales en sus decisiones sobre la organización y funcionamiento de los centros manifestaría su compromiso con la presencia, aprendizaje y participación de *todos* los estudiantes. Tanto la cultura como las políticas, condicionarían el desarrollo de determinadas prácticas en el aula que debieran considerar las necesidades, conocimientos y experiencias de todos los miembros de su comunidad (Echeita, 2013),

Una cultura, política y práctica educativa en estos términos permitiría la conformación de espacios de convivencia sanos, en tanto todos los miembros de su comunidad contarían con la oportunidad de “ser vistos” dentro de ella. Esto podría ser incluso una necesidad tan intrínsecamente humana que estaría sostenida en nuestra propia biología, en palabras de Humberto Maturana:

La convivencia social se funda y se constituye en la aceptación, respeto y confianza mutuos, creando así un mundo en común. Y en esa aceptación, respeto y confianza mutuos se constituye la libertad social. Esto es así porque la constitución biológica humana es la de un ser que vive en el cooperar y compartir, de modo que la pérdida de la convivencia social trae consigo enfermedad y sufrimiento (Maturana, 1990, p. 97).

El avance hacia prácticas, culturas y políticas más inclusivas implica un trabajo activo para reducir las barreras y potenciar los facilitadores existentes. De esta manera, exclusión e inclusión aparecerían como procesos dialécticos; mientras uno disminuye el otro se acrecienta, y viceversa.

Ha de resaltarse que la tarea de reconocer de manera precisa las barreras de distinto tipo que podrían interactuar negativamente con las posibilidades de estar, aprender y compartir dentro de los sistemas educativos es consustancial con la perspectiva de los *derechos* en la educación, cuya esencia es, en efecto, prestar atención a las condiciones que impiden el ejercicio efectivo de los mismos derechos reconocidos (De Lorenzo y Pérez, 2007; ONU, 2006).

Asimismo, en el ámbito específico de la práctica educativa del profesorado, el concepto de *barreras/facilitadores* para la inclusión supone un enfoque general de trabajo para la atención a la diversidad de sus integrantes. Este enfoque permite resaltar elementos del sistema que no solo atañen a “condiciones” particulares del estudiante, sino a su contexto en general, donde también el profesorado está presente. Es decir, los conceptos de *barreras/facilitadores* para la inclusión proporcionan un marco fértil para el análisis de las dificultades y obstáculos/ oportunidades y beneficios que permitan construir espacios para permanecer, aprender y participar en el sistema educativo en función del reconocimiento de elementos contextuales (sociales, familiares, educativos, actitudinales, etc.) que también actúan como barreras o facilitadores importantes.

Adoptar esta mirada a la hora de trabajar para incrementar la inclusión, permitiría prestar atención a la variedad de tipos y localización de las barreras y los facilitadores. Así se explicita, por ejemplo, en el *Index For Inclusion* desarrollado por Booth y Ainscow (2011) que es una guía de evaluación que sirve a los centros escolares para instalar procesos continuos de mejora desde la autodeterminación y autonomía de cada comunidad educativa, en tanto motiva el desarrollo de un proceso “desde adentro” en el cual “la voz” (Susinos, 2009; Susinos y Ceballos, 2012) de todos los integrantes de la comunidad debiera ser reconocida para llegar a acuerdos comunes para la mejora continua, a pesar de que el resultado pueda ser diferente a lo que alguno o algunos en particular esperaban (Simón y Echeita, en prensa).

En este sentido, lo más valioso de tener una perspectiva participativa y contextual es que ésta “ayuda a pensar que tales condiciones iniciales pueden cambiarse” (Echeita, 2006, p. 112). Así, se abre la mirada hacia la *transformabilidad* de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hart, Dixon, Orummond y McIntyre, 2004), vale decir, al creer que las condiciones para *estar, aprender y participar* en los contextos escolares puede ser mejorada en el futuro en función de las acciones que se pongan en marcha hoy. De esta forma dicha concepción transformadora, básica para reflexionar sobre las barreras y los facilitadores para la inclusión educativa, solo podría tener resultados desde el trabajo en conjunto, la confianza mutua y la convicción de que el proceso de inclusión debe mejorar las condiciones de *todos* los que forman parte del centro escolar (Hart *et al.*, 2010).

La inclusión educativa vista como este proceso, será descrita con más detalles a continuación.

1.4. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PROCESO

La inclusión educativa constituye un proceso en el cual el reconocimiento de las barreras y los facilitadores para la presencia, el aprendizaje y la participación en un contexto específico y desde la voz de todos sus integrantes es fundamental.

El identificar esos vectores como elementos básicos de dicho proceso, nos llevó a revisar la literatura existente referida a aquellos aspectos psicopedagógicos que más los influyen. De esta forma, la revisión sobre *el estado del arte* en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos pusieron frente a las principales dimensiones y concepciones que hoy se consideran relevantes, como por ejemplo, pueden ser la relativas a la propia consideración del aprendizaje como un proceso de construcción y no de simple asimilación y repetición (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría 2006).

Al mismo tiempo, dentro de la literatura nos encontramos con las posiciones que defienden la *transformabilidad* de la concepción del aprendizaje (Hart *et al.*, 2004) y con ello la intrínseca interdependencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. No menos relevante y muy íntimamente relacionado con la dimensión de participación están los elementos que establecen la relación entre significado y “sentido” en los procesos de aprendizaje, entendiendo qué emociones juegan un papel indiscutible en aquellas (Coll y Martín, 2006; Santos Guerra, 2007).

Desde las posiciones interactivas respecto al aprendizaje y la enseñanza, llegamos a la consideración de algunas dimensiones básicas de éstas, que son las relativas al papel de las agrupaciones de alumnos, las relacionadas con el papel del profesor como un profesional reflexivo, investigador de su práctica sobre la colaboración con sus colegas con los que se enfrenta a los problemas de la inclusión (Flecha, 2009; Villar Angulo, 1995).

Ello nos conecta directamente con el papel de la cultura escolar, al ser el centro el núcleo de la mejora necesaria y, por extensión, con los principios y valores educativos que configuran las ideologías educativas que los actores manejan y muestran a través de sus prácticas, siendo estos mismos principios y valores educativos los que promueven y sostienen el proceso hacia una educación más inclusiva.

Ha sido esta misma visión de la inclusión como *proceso*, la que fundamentó la identificación de distintas posiciones (o posturas) que teóricamente sostendrían la manera en que hemos abordado el estudio empírico de las concepciones del profesorado sobre inclusión educativa. Considerando que la relación entre inclusión y exclusión es dialéctica, entendemos que mayores niveles de inclusión, es decir, incrementos de la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes en los currículos, las culturas y las comunidades escolares, se consiguen mediante la reducción de sus niveles de exclusión (Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2011; Booth, 2006).

Viéndolo de esta forma, hemos escogido estudiar las concepciones sobre la inclusión dentro de un continuo que transitaría entre un polo inclusivo y un polo excluyente (ver Figura 1.1). De esta manera, se puede transitar dentro de este continuo de manera dinámica, en tanto más nos acerquemos a uno de los polos, evidentemente más nos alejaremos del otro. En concordancia, la inclusión educativa no es una meta que se “alcance”, sino más bien, un horizonte hacia el que dirigirnos considerando las condiciones cambiantes y complejas de nuestros micro, meso y macro contextos.

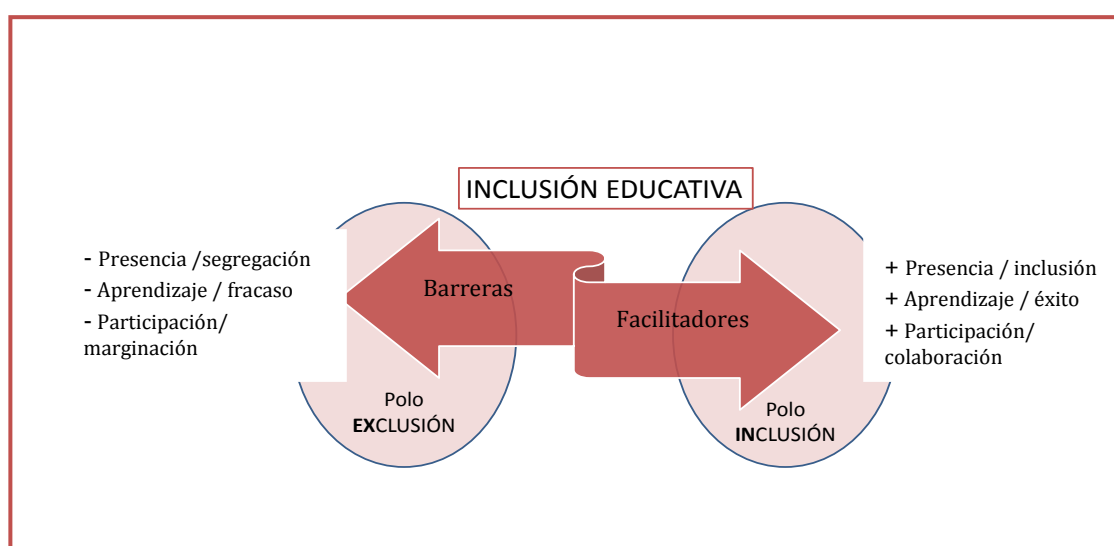


Figura 1.1. Continuo del proceso de inclusión educativa

A continuación presentaremos un modelo teórico que hemos construido a partir de la revisión del *estado del arte* realizada. El modelo inicial construido ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo, por ello presentaremos los elementos centrales que conforman cada una de las dimensiones consideradas. Esto es importante, porque desde estos elementos centrales se nutrió el primer estudio empírico que aportó resultados que en un segundo momento nos permitieron modificar parte del contenido y la organización de los elementos del modelo.

1.4.1. CONFIGURACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA INCLUSIÓN

Para describir el *continuo* de la inclusión educativa, hemos identificado hipotéticamente dentro de él tres segmentos. Dichos segmentos conceptualizan teóricamente diferentes posturas que pueden adoptar los núcleos de contenido presentes en los procesos de inclusión educativa a partir de nuestra comprensión de los mismos (ver Figura 1.2). Estas posturas teóricas han sido la base para la elaboración de los instrumentos utilizados para la exploración empírica de las concepciones docentes desde el marco de la inclusión educativa en esta tesis doctoral

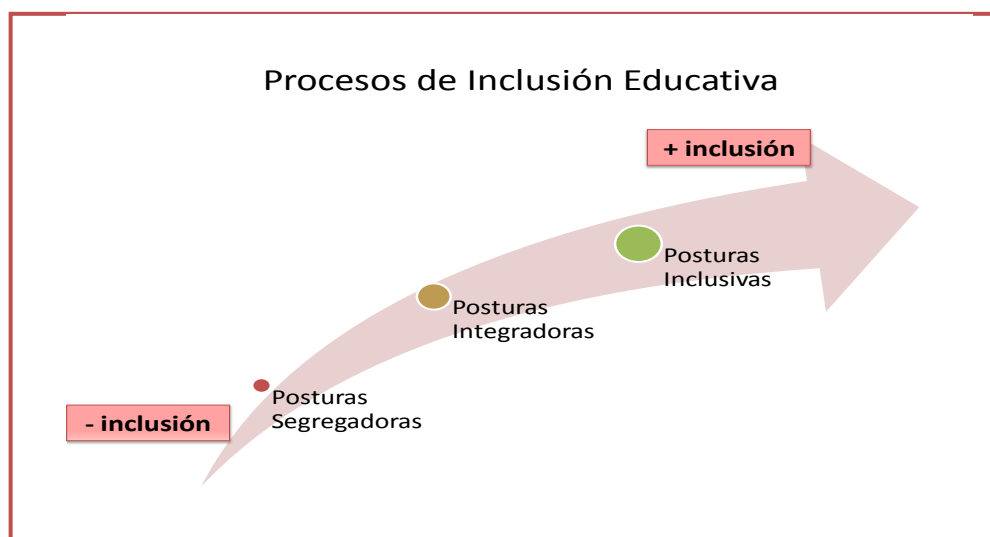


Figura 1.2. Posturas teóricas dentro del continuo de la inclusión educativa

Las diferentes posturas identificadas dentro del continuo de la inclusión educativa constituyen intentos por caracterizar los núcleos de contenido que subyacen a dicho proceso. Estas posturas se basan en supuestos teóricos que llevan a diferentes explicaciones, marcos de referencia y tipos de cuestiones de las que ocuparse (Ainscow, 2004).

Las tres posiciones dentro de este continuo, las hemos llamado: *postura inclusiva*, *postura integradora* y *postura segregadora*.

Cabe señalar que en la práctica no esperábamos encontrar estas posturas en formatos *puros*, pero teóricamente el ejercicio de caracterizar distintas posturas dentro del continuo de la inclusión nos ha servido para organizar la información existente y para explorar si, efectivamente, existe algún tipo de organización lógica de los contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa.

POSTURA INCLUSIVA

La postura inclusiva ha sido construida a partir de las conceptualizaciones ubicadas por su significado teórico más cercanas del polo de la inclusión educativa. Con ello, para la comprensión de los fenómenos educativos, esta postura consideraría tanto al estudiante como a los contextos en los que se desenvuelve (aula, centro, familia, comunidad, etc.), incorporando una mirada sistémica a los procesos de inclusión educativa. De esta forma, las barreras y facilitadores para la presencia, el aprendizaje y la participación aparecerían dentro de la interacción entre los factores presentes en el sistema (Booth y Ainscow, 2011; Marchesi, 2004).

En esta postura se consideraría oportuno y posible crear sistemas escolares capaces de ofrecer respuestas educativas que tuvieron en cuenta la diversidad de *todos* sus estudiantes (Torres González, 1999). De esta manera, la mejor opción posible para lograrlo sería la conformación de culturas colaborativas y participativas. Del mismo modo, el criterio de *transformabilidad* estaría presente (Hart *et al.*, 2004) , en tanto la posibilidad de modificación y mejora de las circunstancias actuales sería un elemento fundamental para motivar los esfuerzos necesarios en la remoción de las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación en el sistema escolar. En consecuencia, esta postura estaría más cercana a concepciones constructivas del aprendizaje, en la medida en que considera

fundamentales los procesos de construcción del conocimiento a partir de la participación activa de los aprendices, de la valoración de sus experiencias, conocimientos previos y contexto en el cual se genera el aprendizaje.

Asimismo, estas posturas se basarían en principios y valores inclusivos, como la igualdad, la confianza y la esperanza (Booth y Ainscow, 2011), los cuales sostendrían y promoverían el continuo proceso de mejora que implica el trabajo hacia la inclusión.

POSTURA SEGREGADORA

En extremo opuesto a la postura inclusiva, se encontraría la postura segregadora. Esta postura incluiría aquellas conceptualizaciones ubicadas por su significado teórico más cercanas del polo de la exclusión. De esta forma, para la comprensión de los fenómenos educativos sería necesario marcar claramente la diferencia entre “ellos” y “nosotros”, con lo cual, la atención de cualquier intervención ante algún problema derivado de la diversidad estaría focalizada en el déficit. Dicho déficit permitiría una respuesta distinta y particular a los estudiantes según sus características individuales (Ainscow, 2004; Echeita, 2006) en base a un contexto educativo homogéneo que permitiría mantener “dentro” de él a los estudiantes que cumplieran con ciertas condiciones.

Por tal motivo, dentro de esta postura, los estudiantes que presentan dificultades escolares debieran tener una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa común, y además desarrollada por profesionales especialistas en las necesidades específicas de ese tipo de alumnado (Marchesi y Martín, 1990).

Dentro de esta postura se consideraría muy poco probable la modificación de las condiciones iniciales deficitarias, en tanto se sostendría una mirada esencialista, individualista y estática. De esta forma, las condiciones iniciales son condiciones permanentes, ante las que solo cabría disminuir las dificultades asociadas a ellas. En este marco, la conexión con el contexto no sería importante, en tanto se podría trabajar en

compartimentos estancos e independientes, siempre y cuando se cumpla con las tareas requeridas por cada ámbito de especialización.

En relación con el aprendizaje, esta postura estaría conectada con la teoría directa (Pozo *et al.*, 2006), centrada en los resultados de aprendizaje. De la misma forma, esta postura estaría basada en una epistemología realista ingenua, en tanto lo que se aprendería sería la copia exacta de una realidad objetiva y externa a los individuos, independientes de su propio contexto. Asimismo, esta postura se basaría en principios y valores individualistas, relacionados con el esfuerzo personal y meritocracia.

POSTURA INTEGRADORA

Entre la postura inclusiva y la postura segregadora, hemos identificado una tercera postura que es intermedia entre ambas: la postura integradora.

Esta postura atendería preferentemente los factores ambientales que participarían en el desarrollo y mantenimiento de las dificultades de los estudiantes (Marchesi y Martín, 1990), que a la vez, potenciarían las dificultades asociadas a la atención de la diversidad. De esta forma, la posibilidad de cambio existiría en tanto se desarrollaran programas compensatorios de dichas dificultades, sistemáticamente planificados y ejecutados tanto con el alumnado que posee las dificultades como con el contexto en el que se desenvuelve (familia, por ejemplo).

Esta postura enfatizaría procesos de asimilación, al contemplar la inserción de los estudiantes dentro de un sistema escolar normalizado, incluso en sus maneras de atender a la diversidad (Thomas, 1997). En relación con el aprendizaje, estaría conectada con la teoría interpretativa, que representa un estado más evolucionado de la teoría directa, centrándose en los procesos mentales del aprendiz pero manteniendo el principio realista al asumir que “el buen conocimiento debe reflejar la realidad” (Pozo *et al.*, 2006, p. 121).

Del mismo modo, la conexión con el contexto es importante, en tanto este tiene un efecto “lineal” sobre las dificultades derivadas de la diversidad, las cuales pueden ser enfrentadas desde culturas escolares más colaborativas pero basadas en el trabajo específico y especializado con los estudiantes que presentan dificultades.

1.4.2. NÚCLEOS DE CONTENIDO EN EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

A partir de la revisión de la literatura, hemos identificado algunos núcleos de contenido de los procesos de inclusión educativa para configurar un modelo teórico inicial desde el que planificar la exploración empírica de dichas concepciones.

Para ello, organizamos la información recabada dentro de *tres dimensiones*:

- 1) Naturaleza de las diferencias individuales.
- 2) Respuesta educativa a la diversidad.
- 3) Principios y valores educativos.

Estas dimensiones aglutinarían un conjunto de indicadores que podrían caracterizar el contenido de diferentes tipos de concepciones docentes respecto a los procesos psicopedagógicos que condicionan la presencia, el aprendizaje y la participación.

A su vez, cada indicador presente en estas dimensiones se ha caracterizado según cada una de las posturas propuestas dentro del continuo de la inclusión (segregadora, integradora, inclusiva). A continuación presentaremos un resumen de las tres dimensiones y da cada indicador en sus tres posibles posiciones dentro del continuo de la inclusión educativa.

DIMENSIÓN “NATURALEZA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES”

Esta dimensión incorporó aquellos contenidos relacionados con el papel de la diversidad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con la comprensión sobre el origen y posibilidad de modificación de las dificultades educativas derivadas de esta misma diversidad.

Al atender el papel de la diversidad dentro de los **procesos de enseñanza y aprendizaje**, sobresale el rol de las ideas educativas del profesorado acerca de las diferencias entre sus estudiantes que se reflejan tanto en su acción docente como en lo que conciben acerca de qué se enseña, cómo se enseña y a quién se le enseña (Marchesi, 2004; Santos Guerra, 1989). De esta manera, la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado también incide en la respuesta educativa a la diversidad (Ainscow, 2004; Arnáiz, 2003; Simón, 2006).

Igualmente, algunos autores (Gotzens, 1997; López, 1999; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003), han sugerido que gran parte de las dificultades escolares que presentan los estudiantes en la escuela no son ajenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ponen en marcha. Esto es debido a que los elementos metodológicos, curriculares y de funcionamiento del aula tienen una estrecha relación con la aparición de determinadas conductas consideradas “problemáticas” por parte de los estudiantes.

Tal como plantean (Pozo *et al.*, 2006) la forma en que el profesorado concibe la enseñanza y el aprendizaje otorga una valiosa clave para comprender cómo relaciona las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje en su práctica. Esto quiere decir que la manera en que un docente organice estos elementos está en directa relación con las decisiones que tomará a la hora de organizar su respuesta educativa a la diversidad.

La forma de organizar los contenidos de este indicador para cada postura teórica se presentan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1.

Descripción de indicador “Concepciones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	Se relaciona con la <i>teoría directa</i> de la enseñanza y el aprendizaje, la cual está centrada en los resultados. El aprendizaje es una fiel representación de la información o el modelo presentado, sin que sea necesaria la mediación de ningún proceso psicológico. El producto aprendido es claro, objetivo y se acumula en el repertorio de conocimiento del aprendiz (Martín, <i>et al.</i> , 2005; Pozo <i>et al.</i> , 2006).
Integradora	Se relaciona con la <i>teoría interpretativa</i> de la enseñanza y el aprendizaje. Con ello, la actividad mental del aprendiz es mediadora entre las condiciones y los resultados de aprendizaje. Un buen aprendizaje sería difícil de obtener debido a los inherentes efectos distorsionadores que el aprendiz incorpora en su procesamiento de la información. Esta posición concibe un aprendizaje activo pero reproductivo (Martín, <i>et al.</i> , 2005; Pozo <i>et al.</i> , 2006).
Inclusiva	Se relaciona con la <i>teoría constructiva</i> . Según Ainscow (2004) esta teoría es la que se preocupa por crear las condiciones que facilitan y apoyan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. El aprendizaje es un sistema compuesto por resultados, condiciones y procesos, los cuales interactúan entre sí y se condicionan mutuamente. La adquisición del conocimiento implica necesariamente una transformación tanto del contenido que se aprende como del propio aprendiz, por lo cual se admite la existencia de saberes múltiples al romper la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad (Martín <i>et al.</i> , 2005; Pecharromán y Pozo, 2006; Pozo, <i>et al.</i> , 2006).

Además, dentro de esta dimensión sobre la “naturaleza de las diferencias individuales”, hemos organizado como indicador todos aquellos contenidos que dan cuenta del **origen y posibilidad de modificación** de las dificultades que presenta el alumnado. Este indicador considera las explicaciones, atribuciones o causas que el docente identifica al intentar comprender tanto la aparición de las dificultades educativas como su mantenimiento y posibilidad de cambio.

El tipo de atribuciones que haga un profesor tendría un alto impacto en la manera de responder educativamente a las problemáticas que aparecen en su práctica docente. En la Tabla 1.2 se resume el contenido de este indicador para cada una de las posturas teóricas del modelo.

Tabla 1.2.

Descripción de indicador “Origen y Posibilidad de Modificación” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Considera una visión <i>individualista y estática</i> con respecto a la naturaleza de las diferencias individuales, basada principalmente en el modelo del déficit. Por tanto, el origen de las dificultades en el aula se atribuye, desde esta perspectiva individualista, a factores estables e internos del alumno (Ainscow, 2004; Sandoval y Simón, 2007; Simón, 2006; Torres González, 1999). En el caso de la disrupción en el aula, entre estos factores internos se ha aludido a la falta de habilidades sociales, el género, condiciones neurológicas, temperamento, falta de motivación, desinterés, carencia de hábitos de trabajo, falta de atención, entre otras (Pino y García, 2007; Sandoval, 2004).</p> <p>Al plantear que las dificultades se deben a limitaciones intrínsecas del alumno, el cambio o modificación de las dificultades en el aula se consideraría una situación intrasujeto y difícil de obtener.</p>
Integradora	<p>Considera que las dificultades de los estudiantes se deben principalmente al efecto de factores <i>ambientales y externos</i>, especialmente de origen familiar (García Pastor, 2005; Simón, 2006). Las dificultades de los estudiantes pueden ser modificadas a través del cambio de las interacciones inadecuadas entre el alumno y su contexto (Sandoval y Simón, 2007; Simón, Sandoval y Martín, 2011, Torrego y Moreno, 2003).</p>
Inclusiva	<p>Concibe el origen y modificación de las dificultades de los estudiantes como un fenómeno posible y complejo (Ainscow, 2004; Hart <i>et al.</i>, 2004). El origen de las dificultades se encontraría en la <i>interacción sistémica</i> entre el estudiante y la respuesta organizativa que se genera desde la escuela, por ejemplo la respuesta a la disrupción (Arnáiz, 2003; Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2011; Marchesi, 2004; Sandoval y Simón, 2007; Torrego y Moreno, 2003). En consecuencia, las dificultades de los estudiantes constituyen una responsabilidad de todo el centro escolar y no solo de su profesor de aula (Sandoval, 2004; Simón <i>et al.</i>, 2011; Torrego y Moreno, 2003).</p>

DIMENSIÓN “RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD”

Esta segunda dimensión describe los contenidos relacionados con las acciones concretas que deberían ponerse en marcha para atender la diversidad de los estudiantes y las dificultades derivadas de dicha diversidad. Los indicadores de esta dimensión atendieron a las dinámicas de los estilos de colaboración profesional; el papel atribuido a la familia, los procesos de etiquetado que se ponen en marcha y la organización social del aula.

En la comprensión de las escuelas, la **cultura profesional** representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización.

De esta manera, los aspectos relacionados con la cultura profesional del centro cobran especial relevancia como núcleo de contenido para la comprensión de los procesos de inclusión educativa, *en tanto* atiende la manera de organizar los roles y funciones dentro de la escuela para dar una respuesta educativa a la amplia diversidad de necesidades, habilidades y condiciones de sus estudiantes. En este sentido, seguimos las palabras de Ainscow (2004), quien plantea que la atención a la diversidad involucra el marco de actuación dentro de toda la escuela en su dinámica diaria por lo que esta dimensión sobrepasa lo que solo ocurre en el aula.

Si bien la cultura de un centro constituye el soporte principal sobre el que se apoyan las actividades de la escuela (Marchesi y Martín, 1990), la delimitación de una cultura profesional permite acceder a la forma en que los docentes se dan sentido a sí mismos, a sus acciones y a algunos elementos de su entorno en la resolución de problemas educativos (Hargreaves, 1999). Por tanto, en esta dimensión hemos agrupado elementos relacionados tanto con las relaciones profesionales entre docentes, como con las relaciones entre los docentes y los profesionales de apoyo, y con la familia de sus estudiantes.

El papel de los profesionales de apoyo (en el sentido amplio del término: psicólogo, orientador, asistente social), se ha incluido dentro de esta dimensión debido a la frecuente intervención que tienen estos profesionales en la práctica cotidiana para colaborar en la respuesta educativa otorgada a las dificultades escolares.

Respecto al papel de las familias, aunque no es éste el lugar para profundizar en este aspecto sí queremos recoger algunas breves consideraciones al respecto. Como recogen Simón y Echeita (2010, 2012), es indudable el papel central que han tenido las familias en el impulso de la inclusión educativa. “El motor del cambio, quienes presionan, son las familias más que los docentes, exigiendo que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos” (Moliner, 2008, p.32.). Las familias y, por extensión, el conjunto del movimiento asociativo vinculado a ellas se han conformado en auténticas *palancas* (en términos de Ainscow *et al.*, 2006) del cambio. Mucho se ha insistido en la necesidad de crear condiciones que ayuden a los centros a mejorar la atención educativa que ofrecen a la diversidad de sus alumnos y alumnas, y uno de los elementos que se considera indispensable para ello tiene que ver con la colaboración y participación de las familias en la escuela. El papel de la familia como parte de esta red de apoyos en el marco de una relación de colaboración con los profesionales (Tood, 2007) se convierte como nos señalan Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) en una fuerza catalizadora para una óptima inclusión.

A lo largo de nuestro trabajo empírico, los elementos de la cultura educativa los hemos identificado a través de la *percepción de apoyo*. De modo resumido, y considerando cada uno de los actores involucrados (docentes, otros profesionales, familia), presentamos la Tabla 1.3. que contiene los contenidos generales de este indicador.

Tabla 1.3.

Descripción de indicador “Cultura Profesional” (percepción de apoyo) en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Corresponde a lo que se ha identificado como <i>cultura individualista</i> (Ainscow, 2004; Hargreaves, 1999; Marchesi, 2004). La respuesta educativa se concibe dentro de la lógica de un “agregado” (Fernández Enguita, 1999), en donde cada miembro de la organización escolar tendría una participación pasiva y aislada del resto. La respuesta a las dificultades escolares se otorgaría desde las funciones específicas pertenecientes a cada rol, dentro del ámbito de sus competencias. La especialización sería un rasgo primordial en la asignación de responsabilidades.</p> <p>La relación entre profesores y/o entre estos y otros profesionales subyace a la concepción de la división del trabajo (Fernández Enguita, 1999; García Pastor, 2005). Se trabaja para alcanzar objetivos individuales que no necesariamente se relacionan con los objetivos de otros miembros de la comunidad educativa (Ainscow, 2004).</p> <p>El profesional especialista se concibe como un experto que conoce los problemas y las soluciones, y adopta las decisiones (Marchesi y Martín, 1990), siendo el profesor quien debe aplicar lo que ellos han decidido que se debe hacer (García Pastor, 2005). El aula sería un ámbito exclusivo del profesor y el hogar el campo de acción de los padres (la familia) por excelencia.</p>
Integradora	<p>Se refiere a lo que Ainscow, (2004) llama <i>cultura competitiva</i> o Hargreaves (1999) llama cultura <i>balcanizada</i>. Dicha cultura funcionaría dentro de una estructura organizativa que busca su estabilidad por medio de relaciones de complementariedad entre sus miembros (Fernández Enguita, 1999).</p> <p>De esta manera, se perseguiría la obtención de los objetivos establecidos por cada profesor el que, a su vez, trataría de conseguir mejores resultados que sus colegas (Ainscow, 2004), constituyendo una pseudo-colaboración limitada a grupos cerrados dentro del sistema escolar (Hargreaves, 1999). Se aboga por la existencia de especialistas que apoyen el trabajo del profesor (Fernández Enguita, 1999), siendo bienvenido el apoyo de la familia, siempre y cuando ayude al profesor a conseguir los objetivos educativos que a él le conciernen.</p>
Inclusiva	<p>Concibe una cultura profesional <i>colaborativa</i> (Ainscow, 2004; Hargreaves, 1999; Marchesi, 2004). Por ende, la colaboración sustenta las intervenciones que favorecen la atención a la diversidad, el trabajo en equipo, el apoyo mutuo, las metas comunes y la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos (Echeita, 2006; Hargreaves, 1999; Torres González, 1999).</p> <p>De esta manera, el sistema funciona dinámicamente, existiendo sinergia entre sus miembros, de modo que se comparten responsabilidades, se intercambian conocimientos y se resuelven problemas de manera conjunta (Arnáiz, 2003; Fernández Enguita, 1999).</p> <p>La interacción entre la escuela y la familia se concibe dentro de un clima participativo (Marchesi y Martín, 1990; Torrego y Moreno, 2003), entendiéndose que como sistemas abiertos están íntimamente interconectadas (Sandoval y Simón, 2007; Simón y Echeita, 2012).</p>

Por su parte, otro indicador incluido en la dimensión de “respuesta educativa” fue el **uso de etiquetas**.

Tabla 1.4.

Descripción del indicador “Uso de Etiquetas” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Dentro de esta postura, la existencia o no de determinados rasgos individuales sirven de base para establecer clasificaciones. Estos rasgos tienen la capacidad para discriminar entre diferentes tipos de alumnos (García Pastor, 2005).</p> <p>La etiqueta de “<i>alumno con ...</i>” implica una clara diferencia entre los alumnos que presentan este tipo de rasgo o comportamiento de manera continua y los alumnos que no lo presentan.</p> <p>En casos extremos, la etiqueta argumenta la exclusión, separación y organización de grupos específicos (Ainscow, 2004; Both, 2006; Marchesi, 2004; Simón et.al., 2011). Esto último con el fin de otorgar un tratamiento más adecuado para los alumnos considerados como problemáticos y evitar la perturbación que suponen para sus compañeros (García Pastor, 2005).</p>
Integradora	<p>Las etiquetas son necesarias para diferenciar al alumnado que presenta de manera frecuente conductas problemáticas en el aula y necesita una respuesta adecuada (García Pastor, 2005). El valor del diagnóstico especializado radica en permitir desarrollar, con los alumnos que lo necesitan, acciones que dirijan, en el caso de la disrupción en el aula, hacia un comportamiento adecuado. En esta labor se deben atender los factores contextuales del alumno, especialmente la familia.</p>
Inclusiva	<p>En esta postura se valora la diversidad de todos los alumnos, quienes en algún momento de su vida escolar pueden o no manifestar dificultades escolares.</p> <p>De esta manera, valdría la pena atender a todas las circunstancias que afecten el aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes (Both y Ainscow, 2011). Con ello, la etiqueta solo ayudaría a obtener un conocimiento más ajustado del alumno en un momento dado, que permitiría anticipar, o abordar de manera conjunta, determinados conflictos en los que está implicado (Torrego y Moreno, 2003).</p>

Los procesos de etiquetado han sido un elemento teórico identificado debido a la importancia otorgada por muchos docentes al diagnóstico especializado para otorgar una respuesta educativa apropiada a la diversidad de los estudiantes y a las dificultades escolares. En el caso de la disrupción en la aula, parece ser aún más potente este procedimiento. Asimismo, la relación entre etiqueta y respuesta educativa ha sido ampliamente comentada (Ainscow *et al.*, 2001; Booth, 2006; García Pastor, 2005; Simón, 2006) planteándose el riesgo asociado al uso de determinadas categorías diagnósticas, como

puede ser el condicionamiento de expectativas, percepciones e interpretaciones del profesor respecto a las conductas de sus estudiantes, lo que a su vez puede influir en la respuesta que este les proporciona. En la Tabla 1.4, presentamos el resumen de los contenidos que teóricamente poseería este indicador en cada una de las posiciones propuestas.

Otro núcleo particular de contenido en esta segunda dimensión estuvo referido a la **organización social del aula**, es decir, al modelo de agrupamiento de estudiantes que resulta más eficaz para dar una respuesta adecuada a las dificultades educativas o a la diversidad del alumnado.

Tabla 1.5.

Descripción del indicador “Organización Social del Aula” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	Incluye predisposición para organizar las actividades de aprendizaje de manera individual, por lo cual cada estudiante debe preocuparse de su propio trabajo para alcanzar los objetivos definidos en la tarea (Blanco 1998; Marchesi y Martín, 1990). Las aulas se organizan en función de los niveles de capacidad de sus alumnos, lo que da forma a grupos homogéneos dentro del aula o grupos específicos (Marchesi y Martín, 1998). Esta organización permite ejercer mejor control sobre la conducta de los alumnos cuando realizan tareas de aprendizaje
Integradora	Corresponde a un modelo de organización competitivo. Las actividades se estructuran para que los alumnos obtengan resultados personalmente beneficiosos, incluso si otros compañeros no alcanzan los suyos. Los agrupamientos son flexibles por área: según la asignatura se organiza con criterio de heterogeneidad o por niveles de capacidad (García Pastor, 2005; Marchesi y Martín, 1998). Esta forma de agrupamiento permite atender compensatoriamente las deficiencias de los alumnos y, por consiguiente, garantizar las mismas oportunidades (Torrego y Moreno, 2003). Según Blanco (1998) esta forma de agrupamiento es la más frecuente en la práctica.
Inclusiva	Se relaciona con una organización social del aula cooperativa, en donde los estudiantes tienen que colaborar entre sí para lograr el objetivo de las tareas de aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998). Esta interacción, articula como eje central los procesos de construcción de conocimiento que realizan los alumnos dentro del aula por lo cual se espera una combinación de diferentes agrupamientos heterogéneos en función de los objetivos propuestos (Marchesi y Martín, 1998).

Este indicador se incluyó puesto que la presencia de mayor diversidad en las aulas ha sido identificada como una variable determinante en la planificación de actividades y organización social de ellas. Asimismo, algunas dificultades asociadas a la conducta de los estudiantes han sido referidas como una causa importante de la resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje y, en general, cualquier tipo de iniciativa innovadora (Torrego y Moreno, 2003). En la Tabla 1.5 presentamos un resumen del contenido de este indicador para cada una de las posiciones identificada en el continuo de la inclusión.

El último de los indicadores en esta segunda dimensión se refiere a la **adaptación de métodos** para el afrontamiento de las dificultades escolares. Este indicador ha cobrado mayor sentido en tanto aparece de vital importancia cuando se tiene como escenario la disrupción en el aula. De esta forma, este indicador atiende a las estrategias que se ponen en marcha para responder ante la disrupción. Con el paso del tiempo, este indicador se diferenció en métodos reactivos y métodos proactivos de intervención ante el conflicto en función de la intención educativa que subyace a la acción ejecutada por el profesor. Cuando la intención estaba relacionada con terminar en el corto plazo con una conducta disruptiva que se estaba manifestando en clases, se consideró *reactivo*. Por el contrario, cuando la estrategia tenía un tinte de prevención de la aparición de la disrupción, con lo cual se utilizaba con todos los estudiantes en el aula, se consideró como método *proactivo*.

Como resumen general de ese indicador, presentamos la Tabla 1.6, en la que aparece el contenido general de este indicador diferenciado según cada postura teórica en el continuo de la inclusión.

Tabla 1.6.

Descripción del indicador “Adaptación de Métodos” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Implica predilección por un estilo reactivo y restrictivo para hacer frente a la disrupción (Almog y Schechtman, 2007; Cunningham y Sugawara, 1988).</p> <p>Para afrontar las dificultades de los estudiantes se debe buscar un cese inmediato de la conducta problemática por medio de estrategias punitivas (Almog y Schechtman, 2007; Cunningham y Sugawara, 1988; Gotzens, 1997; Marchesi, 2004, Sandoval, 2004).</p> <p>La adaptación de métodos en el aula debe mantenerse en un nivel superficial, puesto que los roles y funciones están establecidos por la organización.</p> <p>El profesor debe ejercer su autoridad en la aplicación de las normas de la escuela o las que él instaure (Torrego y Moreno, 2003). El alumno debe ser instalado en determinados comportamientos por medio de una adecuada administración de premios y castigos que aseguren el acatamiento a las normas establecidas (Martín <i>et al.</i>, 2006).</p>
Integradora	<p>Incluye métodos intermedios entre las estrategias de afrontamiento punitivas y democráticas o proactivas (Marchesi, 2004). Dentro de esta postura se espera que el alumno asuma y asimile las conductas más adecuadas dentro de la sala de clases por medio de una explicación clara por parte del docente sobre cómo debe comportarse y de las razones que sustentan la necesidad de mantener cierto comportamiento dentro del aula (Martín <i>et al.</i>, 2006; Pino y García, 2007).</p> <p>El alumno debe conocer por qué, cómo y cuándo su comportamiento será castigado o premiado, tendrá una aplicación consistente y se acompañará siempre de pautas que refuercen cómo actuar (Gotzens, 1997).</p>
Inclusiva	<p>Implica la idea de que el aprendizaje de comportamientos adecuados supone un despliegue en la escuela donde todos sus miembros favorezcan dichos comportamientos. Lo importante, entonces sería la reflexión por parte de los alumnos sobre las razones y consecuencias de distintas formas de proceder dentro de la escuela y la búsqueda de un progreso desde la regulación externa a la autonomía moral (Martín <i>et al.</i>, 2006).</p> <p>Se relaciona con un estilo democrático por parte del profesor (Almog y Schechtman, 2007; Cunningham y Sugawara, 1988) y una disciplina cooperativa (Torrego y Moreno, 2003). Esto implica la participación de los alumnos y la empatía del profesor en la búsqueda de estrategias que ayuden a adquirir habilidades y conductas alternativas a la disrupción por medio del diálogo (Almog y Schechtman, 2007; Cunningham y Sugawara, 1988; Marchesi, 2004; Simón <i>et al.</i>, 2011; Torrego y Moreno, 2003).</p> <p>Los profesores afrontan las dificultades de los estudiantes comprendiendo que deben atender y responsabilizarse del progreso de todos sus alumnos (Ainscow, 2004; Echeita, 2009) lo cual es particularmente importante si se quiere incrementar la atención a la diversidad en las escuelas (Almog y Shechtman, 2007).</p>

DIMENSIÓN “PRINCIPIOS Y VALORES EDUCATIVOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”

Esta dimensión incorpora como núcleo de contenido los valores que dirigen y los principios que sustentan las decisiones educativas y que vienen a configurar las ideologías que los agentes educativos mantienen de modo más explícito en su desempeño (Marchesi y Martín, 1990). Ambos factores se han considerado centrales a la hora de entender la respuesta a la diversidad (Booth, 2006).

Esta dimensión estuvo compuesta en un principio por cuatro indicadores: ideología educativa, valores declarados, nivel de equidad y actitud hacia la mejora escolar. La identificación de estos cuatro indicadores constituyó nuestro primer intento por identificar el contenido valórico y ético que acompaña las concepciones y prácticas hacia la diversidad. Por la complejidad de esta tarea, ha sido la dimensión que mayores modificaciones ha tenido a lo largo del tiempo, sobre lo que profundizaremos más adelante.

El primer indicador **ideología educativa**, se vinculó con las ideas sobre el funcionamiento de la educación y las posibles soluciones a sus problemáticas globales. Involucran los principios que operan en el mundo educativo, en tanto configuran la manera de entender el progreso de la sociedad y el bienestar de los ciudadanos, reflejando una visión global del papel de la educación escolar, así como sobre su sistema de gestión y control (Marchesi, 2004).

La Tabla 1.7 presenta un resumen de los principales contenidos de este indicador para cada una de las posturas identificadas.

Tabla 1.7.

Descripción del indicador “Ideología Educativa” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Corresponde a los principios de una ideología liberal para la educación (Marchesi y Martín, 1998). En esta ideología la educación es un producto que debe salvaguardar niveles máximos de calidad, la cual se sustenta en la libre competencia entre las escuelas. Esta libre competencia es garante de calidad educativa, en tanto es concebida como un elemento que aporta excelencia y eficacia, que orienta la libre elección de escuela por parte de los padres asegurando diversidad de oferta y de centros para que los padres puedan elegir el que más satisfaga sus necesidades (Marchesi y Martín, 1998).</p> <p>Dentro de este ajuste necesario entre oferta y demanda del sistema educativo, la selección de los alumnos sería legítima (García Pastor, 2005).</p>
Integradora	<p>Se refiere a principios definidos por una ideología igualitarista (Marchesi y Martín, 1998). El principio fundamental es el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Considera que ciertas condiciones socioculturales sitúan al sujeto en una posición inicial de desventaja frente a la escuela (García Pastor, 2005), por consiguiente, no bastaría ofrecer lo mismo a todos los individuos para que sean realmente iguales, cuando parten de condiciones desiguales. Se deben desarrollar acciones compensatorias para lograr la igualdad respecto de un currículum común (Gimeno Sacristán, 2001).</p> <p>La escolaridad obligatoria constituye un mecanismo de expansión de oportunidades educativas, dado que incorpora a los sectores menos privilegiados (Bellei, 2007; García Pastor, 2005).</p>
Inclusiva	<p>Incluye ideas enmarcadas dentro de la ideología pluralista de la educación (Marchesi y Martín, 1998). Para esta ideología la educación es un servicio público que posee características que contribuyen a mejorar la calidad de su funcionamiento como la autonomía, la variedad de proyectos y oferta educativa (Marchesi, 2004). El compromiso sería garantizar una educación de calidad para todos y realizar las transformaciones necesarias para conseguirlo (Marchesi, 2004).</p>

El segundo indicador en esta tercera dimensión estuvo vinculado al **nivel de equidad**. Con esto quisimos vincular al estudio de las concepciones sobre inclusión los factores relacionados con la distribución del acceso a una educación de calidad, la igualdad de oportunidades, la igualdad de oferta y de resultados educativos. En este sentido, la igualdad no implicaría intentar que todos los estudiantes sean iguales o tratarlos a todos de la misma manera (Echeita, 2013), sino más bien, reconocer que todos tienen el mismo valor y merecen ser reconocidos en su diversidad. Desde este punto de vista, un tratamiento “desigual” sería justo en la medida que beneficiara a los individuos más desfavorecidos. La

Tabla 1.8 resumen los contenidos teóricos identificados para caracterizar las posturas teóricas segregadora, integradora e inclusiva según el modelo teórico que postulamos.

Tabla 1.8.

Descripción del indicador “Nivel de Equidad” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Defiende la distribución de un acceso igualitario a las oportunidades escolares para todos los alumnos, aunque sin considerar si estos pueden o no hacer uso de estas posibilidades. La igualdad de oportunidades se sostendría en el proceso de selección de los alumnos más capaces de mantenerse y acceder al sistema educativo, y de supervivencia de aquellas escuelas que obtengan mejores resultados académicos (Marchesi y Martín, 1998).</p> <p>Esta postura da soporte y apoyo a un tipo de sociedad meritocrática en la cual, en principio, todo el mundo tiene oportunidades de adquirir una recompensa por su talento, esfuerzo y logro (García Pastor, 2005). Sin embargo, esta meritocracia camufla la exclusión, al entender que una vez que se da igualdad de oportunidades para acceder a la educación, la posibilidad de movilidad social depende de la posibilidad individual de aprovecharse de los beneficios de la escuela, una igualdad de oportunidades que no comporta el compromiso con los individuos más desfavorecidos (García Pastor, 2005).</p>
Integradora	<p>Favorece una igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y a la igualdad de oferta. La equidad se percibiría como compensación, es decir, dar más oportunidades a los menos dotados, ya sea en recursos o capacidades (Bellei, 2007). Implica una concepción de escuela como un servicio público que, en cuanto responde a la política de redistribución de recursos, asume éste como un mecanismo de igualación social (García Pastor, 2005).</p>
Inclusiva	<p>Considera la importancia de asegurar a todos los alumnos que logren un estándar educativo, garantizando la igualdad de oportunidades en el logro escolar y evitando que el aprendizaje de los alumnos este predeterminado por sus características (sociales, económicas, étnicas, de género, entre otras) (Marchesi y Martín, 1998).</p>

Respecto al indicador relacionado con los **valores declarados**, podemos decir que ha sido articulado en función de las pautas morales que regulan la acción educativa tanto en la comunidad escolar, como en las relaciones que emergen entre las personas que la conforman. De esta manera, los valores corresponderían a los marcos referenciales que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo a través de sus actitudes y conductas (Booth, 2006; Fernández Enguita, 1999). Los valores serían uno de los aspectos

que más influirían en la atención a la diversidad de las escuelas (Marchesi y Martín, 1998) y sustentarían las creencias que guían la conducta (Echeita *et al.*, 2013, Puig *et al.*, 2012; Uruñuela, 2007). En la Tabla 1.9 se resumen los principales contenidos teóricos identificados en este indicador para cada una de las posturas teóricas propuestas.

Tabla 1.9.

Descripción del indicador “Valores Educativos” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	Se basa en la primacía de lo individual frente a lo colectivo. Lo prioritario sería dar oportunidades a los individuos en base a su capacidad, iniciativa y esfuerzo personal. La escuela, al verse limitada a adoptar una visión basada en los logros, desarrollaría valores excluyentes según los cuales algunos alumnos serían más importantes que otros (Both, 2006).
Integradora	Identifica el valor de la solidaridad como el más importante. La solidaridad estaría asociada con la capacidad de las personas para salir de sí mismas, reconocer y actuar en beneficio de la promoción de los derechos de los demás. Este valor se relacionaría con el de justicia social en tanto involucraría dar a quien menos tiene.
Inclusiva	Entiende el valor de la cohesión social como el más importante. La autonomía de los centros permitiría promover la responsabilidad de la comunidad educativa en la elaboración de proyectos que den respuesta a las características particulares del entorno y de población que atiende (Marchesi y Martín, 1998). La escuela sería un instrumento de democracia y garante de una sociedad más tolerante a la diversidad, donde todos los alumnos encontrarán un sitio propio y la oportunidad de éxito (Torrego y Moreno, 2003). La cohesión social involucraría la capacidad para asegurar el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa minimizando las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación (Marchesi y Martín, 1998).

Finalmente, se identificó dentro de esta dimensión el indicador **actitud hacia la mejora escolar**, en el cual se incluyeron aquellos elementos referidos al esfuerzo sistemático y continuo necesario para mejorar las condiciones para la presencia, el aprendizaje y la participación que cualquier proceso inclusivo requiere. De esta manera, la mejora escolar estaría asociada a facilitar que todos los estudiantes alcancen las metas educativas propuestas de la forma más eficaz posible (Murillo, 2002). En la Tabla 1.10

resumimos los principales contenidos de este indicador para cada una de las posturas teóricas del modelo.

Tabla 1.10.

Descripción del indicador “Actitud hacia la Mejora Escolar” en cada una de las posturas teóricas

Postura	Descripción en este indicador
Segregadora	<p>Esta postura defiende el <i>statu quo</i> para que la escuela despliegue funciones de mantenimiento en cuanto a su estructura, organización y objetivos.</p> <p>Esta perspectiva no solo opera en detrimento de determinados alumnos, sino que además obstaculizaría la mejora general de la escuela, ya que serían los estudiantes que no responden a las exigencias del sistema escolar, los que tendrían algún problema que impediría su plena participación. Esto excluye la consideración de la organización y el currículo de la escuela, suponiendo que esas son adecuadas para la mayoría de los alumnos (Ainscow <i>et al.</i>, 2001; Ainscow, 2004).</p> <p>En el caso que se den situaciones de cambio, estos serán de índole aislado e individual, con poca conexión con el entorno (Murillo, 2002).</p>
Integradora	<p>Involucra aquellas ideas relacionadas con el <i>conformismo</i>. De esta manera se asume necesario que la escuela mejore sus procedimientos para disminuir barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación, lo cual haría por medio de un trato desigual y preferente hacia los desaventajados.</p> <p>Esta opción se podría expresar en un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables, reduciendo las expectativas y dando por supuesto que algunos alumnos nunca serán capaces de alcanzar los objetivos comunes y solo se debe garantizar un mínimo (Ainscow, 2004).</p>
Inclusiva	<p>Corresponde a una visión optimista de la mejora escolar. De esta manera, la mejora sería posible en la medida que los centros se organizaran más eficazmente a través de la participación de la comunidad educativa.</p> <p>Los centros pueden y deben transformarse para mejorar la atención de la creciente diversidad del alumnado, pero para ello deben crear ellos mismos las condiciones fundamentales para que ese cambio pueda prosperar (Ainscow <i>et al.</i>, 2001; Ainscow, 2004). Que la escuela sea capaz de ofrecer respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos en razón de su propio contexto y de su cultura (Torres González, 1999).</p>

Los indicadores de esta dimensión, en último término son la justificación, la “razón” y la “fuerza” que debe ser capaz de mantener los esfuerzos sostenidos para emprender los procesos de mejora escolar necesarios para reducir o eliminar las barreras para la

presencia, el aprendizaje y la participación existentes en los centros. Con ello, en la medida que fuimos desarrollando esta tesis doctoral, modificamos y profundizamos contenidos de varios de los indicadores presentados tanto en esta dimensión como en las anteriores. Por ello, en el siguiente apartado presentaremos de manera resumida el modelo actual en donde hemos intentado organizar los conceptos más importantes para el estudio de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa, modelo que será nuevamente analizado al final de la presentación de los estudios empíricos de esta tesis de doctorado, a la luz de los nuevos elementos que aparecerán en el análisis de los resultados de esta tesis doctoral.

1.5. CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL MODELO PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gracias a la idea de los *vectores de la inclusión* aportada por Ainscow *et al.* (2006) para referirse a la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado, nosotros tomamos, también desde la física, la idea de *sistema de referencia*. Todo ello con el fin de facilitar la discusión y estudio de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa (Echeita *et al.*, 2013).

Para ello, entendemos que los *sistemas de referencia* corresponden a un conjunto de coordenadas espacio-tiempo que son necesarias para determinar la posición de un punto en el espacio, en nuestro caso, ubicar las concepciones del profesorado. Este sistema lo hemos configurado según tres ejes de coordenadas (dimensiones), compuestos, a su vez, por distintos indicadores, los cuales permitirían ubicar las concepciones del *profesorado* dentro de un contexto determinado (Echeita *et al.*, 2013). Los tres ejes *x*, *y*, *z* son, respectivamente (ver Figura 1.3):

- ✓ Eje x relativo a los **valores y principios éticos** que deben articular la sociedad y que, por lo tanto, se deben enseñar en la escuela.
- ✓ Eje y relativo a las **concepciones** de los agentes educativos (administradores, profesorado, orientadores...) **sobre la diversidad del alumnado** en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje (E/A) y las **estrategias educativas** que de ellas se derivan.
- ✓ Eje z relativo a las concepciones y **actitudes** de los agentes educativos hacia la **innovación y la mejora** escolar.

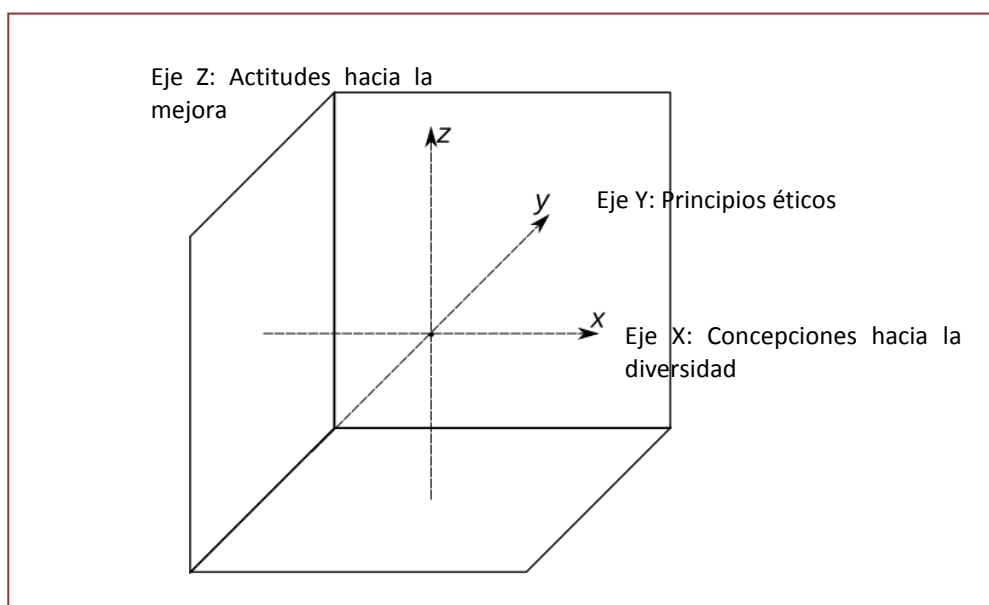
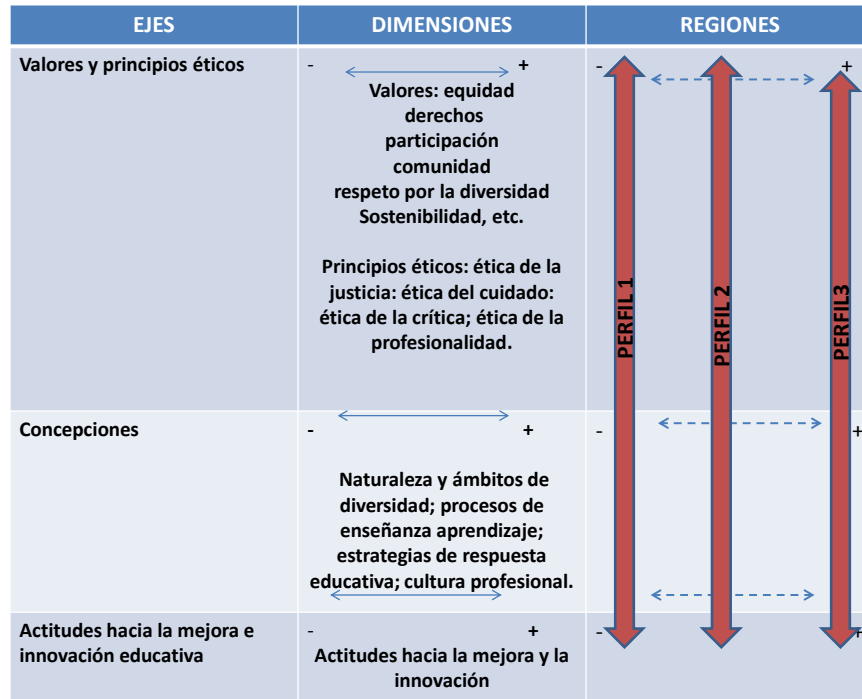


Figura 1.3: Ejes de referencia.

La explicación del significado de estos ejes de coordenadas y sus respectivas dimensiones se encuentra resumida en el Cuadro 1.1 (Echeita *et al.*, 2013). Lo interesante de esta configuración es que los *ejes* considerados en nuestro sistema de referencia son multidimensionales, porque están configurados por distintas dimensiones interrelacionadas. Asimismo, veremos que dentro de esta configuración, los actores en el

escenario educativo pueden ubicarse en distintas *regiones*, dando origen a ciertos perfiles, cuyas características principales iremos profundizando en capítulos posteriores.



Cuadro 1.1. Ejes de referencia, dimensiones y perfiles para el análisis de la inclusión en los actores educativos

Por ahora, lo importante sería reconocer que los contenidos identificados en el principio de la revisión *del estado del arte* se han modificado a partir de los hallazgos empíricos dando paso a un sistema de referencia en el cual, las concepciones sobre las diferencias individuales y la respuesta educativa están en el mismo eje (x), estando en un eje diferente los valores y principios (eje y) y la actitud hacia la mejora (eje z).

En cuanto al contenido, el eje de valores y principios educativos ha sido el que mayores modificaciones ha tenido a lo largo del tiempo, y a la vez, lo hemos identificado como una condición básica y fundamental para el desarrollo de procesos de inclusión. Por ello, hemos nutrido nuestro modelo de análisis con “las éticas” propuestas por Furman (2004) y también desarrolladas por Escudero (2006). De esta manera, la ética de la justicia,

del cuidado, de la crítica y de la profesionalidad se han sumado a nuestro acervo teórico sobre los valores y principios necesarios para el desarrollo de procesos de inclusión educativa. La Tabla 1.11 presenta un resumen de los principales contenidos conceptuales de estas éticas.

La identificación del eje “Actitudes hacia la innovación y la mejora educativa”, es consustancial con las posibilidades de progreso hacia el desarrollo de procesos de inclusión. Por ello, se ha identificado como un eje en sí mismo. Los procesos de inclusión educativa, necesitan iniciar y sostener en el tiempo *ciclos continuos de innovación y mejora escolar*, así como promover *cambios y reformas educativas sistémicas*, coherentes con los principios y valores que sostienen este ambicioso proyecto social (Echeita *et al.*, 2013). No obstante, para el estudio de este eje se mantienen las posiciones anteriormente descritas, observándose la existencia de posturas conformistas, optimistas y pesimistas (ver Tabla 1.10).

En definitiva, hemos presentado un resumen del modelo teórico propuesto para el estudio de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa, describiendo sus principales dimensiones e indicadores, y comentando algunas de las modificaciones que hemos incorporado con el paso del tiempo y con el desarrollo de los estudios empíricos realizados por nuestro equipo de investigación. Por ello, la comprensión del sentido de dichas modificaciones se profundizará en la medida que se revisen los capítulos posteriores, en tanto el primer estudio empírico que presentamos (capítulo 4), se desarrolló desde el modelo teórico preliminar.

Tabla 1.11.

Descripción de principales características de los principios éticos descritos por Furman (2004)

Principio ético	Principales características
Ética de la Justicia	<p>Implica utilizar un criterio uniforme de justicia para todas las relaciones que el profesorado establece. La idea básica es que la sociedad debe establecer reglas que deben ser cumplidas por todos (Furman, 2004).</p> <p>Entrega de oportunidades efectivas para que <i>todos</i> los estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones de proseguir trayectos posteriores de desarrollo (Escudero, 2006). La escuela debe entregar resultados no estandarizados pero sí equivalentes en valor. Este principio se sustenta en la idea básica de desear para todos los niños la misma calidad de educación que se desea para los propios hijos.</p>
Ética de la Crítica	<p>Esta postura denuncia o cuestiona situaciones educativas injustas o atentatorias contra la dignidad de alguno de los actores de la comunidad educativa (Furman, 2004). Analiza las barreras que existen para el desarrollo de los principios de equidad y la ética del cuidado (Escudero, 2006).</p> <p>Constituye un referente ético desde el cual debieran ser denunciados los factores y dinámicas que participan en la privación de una buena educación, ya sea por motivos externos o de la propia práctica docente (Escudero, 2006).</p>
Ética del Cuidado	<p>Esta postura resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el amor al momento de entregar una respuesta educativa a las conductas problemáticas del alumnado (Furman, 2004).</p> <p>Implica la absoluta consideración por la dignidad y valor intrínseco de cada persona, centrándose en las demandas de las "relaciones" y el "amor", en tanto las relaciones humanas son vistas como el centro de la vida humana. Según Escudero (2006), este principio promueve espacios y modelos de vida en común más cálidos y acogedores, que se preocupen por enseñar y exigir pero también por la conexión del aprendizaje con el sentido de vida personal y social de cada estudiante.</p>
Ética profesional	<p>Esta postura rescata el valor que tiene para el profesor realizar su labor docente de la mejor manera posible (Furman, 2004).</p> <p>Implica asumir los códigos éticos en el ejercicio profesional que incluyen los conocimientos, capacidades y compromisos profesionales para ejercer eficazmente la propia práctica. Asimismo, se preocupa de las decisiones y actuaciones desarrolladas por el profesor para mejorar su preparación. Requiere esfuerzo, perseverancia, actualización permanente, así como apertura para revisar y mejorar los objetivos y tareas que puedan garantizar con éxito el ejercicio docente (Escudero, 2006).</p>

Lo más interesante sería comprender que el motivo que nos convoca para el desarrollo de esta tesis doctoral ha sido mejorar las condiciones para la presencia, el aprendizaje y la participación de *todos* los estudiantes. Por lo mismo, nos gusta suponer que

si Neruda en 1971 hubiese estado enterado de esta tarea, su orgullo por “pertenecer a la multitud humana” hubiese estado rodeado por la “presencia invisible” no solo de muchos, sino de *todos...* los que soñamos (y también los que no sueñan) con *otro mundo posible*.

CAPÍTULO 2 CONCEPCIONES DOCENTES

*“Cuando del fondo de su ser, entendimiento así le habló
un vino nuevo le endulzó las amarguras de su hiel,
hoy es su canto un azadón que le abre surcos al vivir
a la justicia en su raíz y a los raudales de su voz
en su divina comprensión luces brotaban del cantor.”*

(Violeta Parra “cantores que reflexionan”)

2.1. INTRODUCCIÓN

Las concepciones docentes, sin duda, constituyen un concepto central en esta tesis doctoral. El interés por estudiarlas radica en que suponemos que ellas tienen la potencialidad de convertirse en *barrera* o *facilitador* para el desarrollo de procesos de inclusión educativa, puesto que existiría una relación dinámica entre las concepciones y las prácticas (Pozo, 2006; Villalón y Mateos, 2009).

Del mismo modo, no cabe duda que los procesos de inclusión educativa deben analizarse en relación con prácticas concretas. He aquí una principal dificultad, pues como dice el famoso refrán “el camino al infierno está lleno de buenas intenciones”. Con esto queremos decir que sabemos que no siempre las acciones y sus efectos, se condicen con los supuestos que decimos (o pensamos) que las dirigen. No obstante, podría ser que conocer nuestras concepciones subyacentes a nuestras prácticas sí nos ayude a darles un sentido “más situado” a dichas prácticas, es decir, “conocer cómo nuestras *buenas intenciones* nos han llevado por ciertos senderos”. Es posible que este conocimiento nos permita perfilar el camino de otra manera, para alcanzar otra meta.

La compleja relación entre las concepciones y la práctica docente es el tema central en el desarrollo de esta tesis doctoral, pero no es un asunto fácil de dilucidar. En principio, nos ha parecido que el marco conceptual de referencia de las concepciones es adecuado para el estudio de las *barreras y facilitadores* de la inclusión. No obstante, han existido diferentes líneas de investigación sobre estos elementos.

También podrían estudiarse las *actitudes* del profesorado. De este modo, en temas sobre integración o inclusión se han desarrollado algunas investigaciones acerca de las actitudes y las percepciones del profesorado en ejercicio (Almog y Schechtman, 2007; Álvarez, Castro, Campo-Mon y Fueyo, 2005; Avramidis y Norwich, 2002; Cardona, 2005).

En el ámbito de las concepciones acerca de inclusión educativa propiamente tal, hemos identificado algunas investigaciones especialmente relacionadas con la temática de la inteligencia, como la de Cabezas y Carpintero (2006) sobre discapacidad intelectual o la de García-Cepero y McCoach (2009) sobre la inteligencia y los estudiantes talentosos. Por su parte, en López, Echeita y Martín (2009) se abordan las concepciones sobre la inclusión educativa en el escenario de la discapacidad intelectual, siendo este trabajo un apoyo fundamental para el desarrollo de las investigaciones presentadas en esta tesis doctoral, pues sus autores pertenecen a nuestra misma línea y grupo de investigación.

Pues bien, las investigaciones anteriormente nombradas utilizaron el marco de las *teorías implícitas* para el estudio de las concepciones. Nosotros también hemos adoptado el mismo marco, basándonos especialmente en el acervo teórico y metodológico que Pozo y sus colaboradores (Martín *et al*, 2005; Martín *et al*, 2006; Pozo, 2006) han desarrollado en relación con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, desde este marco se han desarrollado interesantes investigaciones relacionadas con las concepciones sobre la escritura académica (Villalón y Mateos, 2009) o sobre el asesoramiento psicopedagógico (Luna y Martín, 2008).

En el plano de la inclusión educativa creemos que efectivamente es en los *modos de pensar y sentir* donde se forjan las maneras de comprender la diversidad humana (Echeita *et al*, 2013) lo que sustentaría prácticas con distinto grado de inclusión/exclusión y en donde debieran dirigirse gran parte de los cambios necesarios para avanzar en una sociedad que valore, goce y viva la diversidad de todos sus miembros. Tal como plantea Maturana “si bien el ser humano no es la medida de todas las cosas, como decía Protágoras, sí es el origen del mundo que vive” (Maturana, 1996, p.11).

Del mismo modo, estas concepciones serían fruto de una doble herencia, una social y una biológica (Pozo, 2006). La primera viene dada por la manera en que nuestra tradición cultural nos ha situado en determinado contexto que guía la conformación de nuestras concepciones sobre el mundo físico y social circundante. La herencia biológica, deviene de un “sistema cognitivo, una mente humana que no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural” (Pozo, *et al*, 2006, p.35). Para Pozo (2006) esta herencia biológica permite la capacidad humana de saber lo que sabemos y lo que ignoramos, de intuir lo que otros saben o ignoran, de compartir e intercambiar nuestros saberes con otros humanos. En la misma línea, para Maturana (1990) “los seres vivos somos determinados por nuestra estructura” (p. 24), por lo que hay fenómenos que no solo ocurren dentro de nuestro cuerpo sino también en las *relaciones* con los otros, con lo cual

toda historia individual humana es siempre una epigénesis² en la convivencia humana (Maturana, 1990), en otras palabras una “intersubjetividad compartida” (Pozo, 2006, p.36).

Con ello, queremos destacar que en estudio de las concepciones como teorías implícitas, deviene la importancia fundamental, no solo del aspecto cognitivo del desarrollo humano, sino también del desarrollo emocional; “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional” (Maturana, 1990, p.17).

Pues bien, comprendiendo que las concepciones docentes tienen esta faceta cultural y biológica, en este capítulo profundizaremos en dos elementos principales. Primero en la conceptualización de las concepciones como *teorías implícitas* y, segundo, en algunos de los abordajes metodológicos disponibles para estudiar las concepciones docentes desde este marco.

2.2. CONCEPCIONES DOCENTES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS

Tal como hemos planteado anteriormente, para estudiar los *modos de pensar y sentir* hemos adoptado el enfoque de las concepciones del profesorado como *teorías implícitas*, puesto que este enfoque se ha confirmado como una vía posible para el estudio de los procesos de inclusión (López *et al.*, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011).

Con ello, se nos ha advertido que, en efecto, las representaciones que el ser humano va construyendo acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación, pudiendo encontrarse un continuo que va del polo explícito al implícito.

² En teoría de sistemas, la epigénesis representa el proceso de "sintonización" final mediante el cual cada individuo interactúa eficientemente con su entorno a partir de las capacidades contenidas en su código genético (extraído de wikipedia).

Más específicamente, las representaciones implícitas (creencias) y las explícitas (conocimientos) podrían diferenciarse según su origen, el cómo funcionan y cómo se modifican (Pozo *et al.*, 2006).

Mientras las *representaciones implícitas* se originan en la experiencia personal, la educación informal y el aprendizaje implícito, las *representaciones explícitas* se originan en la reflexión y la comunicación de esa experiencia, la educación formal y el aprendizaje explícito. En cuanto a su función, las *representaciones implícitas* son de naturaleza procedimental, pragmáticas, dependen del contexto y se activan automáticamente. En tanto las *representaciones explícitas* tienen una función epistémica, independiente del contexto, de naturaleza simbólica y activación deliberada.

Finalmente, las representaciones implícitas serían mucho más difíciles de cambiar que las explícitas, especialmente porque no se abandonan o se abandonan con mucha dificultad. De este modo, contaríamos con representaciones o creencias de las que somos conscientes y que podemos verbalizar, que se activan en respuesta a demandas específicas y que además estarían basadas en supuestos o principios no articulados e implícitos que se organizan en teorías (Villalón y Mateos, 2009).

Este punto es importante, puesto que el concepto de *teoría* implica la idea de un conjunto de elementos organizados dentro de un sistema a partir de ciertos principios, de manera que las teorías servirían para confeccionar modelos que entregaran una interpretación a un conjunto amplio de fenómenos en función de dichos principios. Así, se podrían hacer inferencias o predicciones respecto al sistema al que se aplica la teoría.

En consecuencia, Pozo (2006) plantea que se opta por denominarlas *teorías*, porque raramente constituyen ideas aisladas, sino que forman un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social, manifestándose como un conjunto más o menos interconectado de conceptos.

En este sentido, el marco de las *teorías implícitas* contiene un conjunto de características que las definen, las cuales son de fundamental importancia para poder comprender cómo dicho marco podría comprenderse en el contexto de los procesos de inclusión.

DEFINICIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las *teorías implícitas* han sido definidas como un “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006, p. 79).

De este modo, estas teorías responderían a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia con el contexto, la situación y las circunstancias. Plantear que estas teorías son implícitas involucra destacar que estas restricciones no son directamente accesibles a la conciencia (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006).

Pozo y su colaboradores (Martín *et al.*, 2006; Pecharromán y Pozo, 2006; Pérez Echeverría, Mateos 2006; Pozo *et al.*, 2006) han identificado un conjunto de características que permiten describir los principios básicos a través de los cuales estas teorías implícitas funcionan. A nuestro juicio, los principales serían:

- Se construyen a partir de procesos de *aprendizaje implícito*. Es decir, se organizan dependiendo de la experiencia personal, contexto y situación.
- Tienen un *carácter encarnado*. Dicho carácter está vinculado en su origen a respuestas viscerales y corporales esenciales para entender el contenido y funcionamiento cognitivo de nuestras creencias implícitas.

- Poseen una *funcionalidad procedimental*. Corresponden un “saber hacer” más que un “saber decir”, por lo cual estarían más ligadas a la práctica que al discurso en sí.
- Poseen una *funcionalidad pragmática*. Su objetivo es tener éxito y evitar los problemas, permitiendo predecir acertadamente una amplia gama de situaciones cotidianas.
- Se activan de manera *automática y estereotipada*. Funcionan en el presente (“aquí y ahora”) generalmente de la misma manera para la misma situación y contexto.
- Operan como *teorías en acción*, que resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son limitadas ante situaciones cambiantes o problemas nuevos.

Las *teorías implícitas* se asemejarían a los “lentes” con las que miramos, analizamos y actuamos en nuestro mundo circundante físico y social, son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera (Pozo *et al.*, 2006). El carácter implícito de estas teorías implica que pueden ser accesibles a partir de sus productos, es decir por medio de nuestra conducta o nuestra forma de resolver las tareas (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006).

Asimismo, su carácter *implícito* hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre común sobre el mundo físico y social.

Con ello nuevamente deviene el problema/ pregunta de la relación entre concepciones y la práctica tan recurrente durante el desarrollo de esta tesis. Al respecto, dicha relación también ha sido motivo de reflexiones en otros ámbitos científicos, el mismo Maturana (1996) ubica la relación entre la teoría y la práctica como un aspecto fundamental, planteando por ejemplo:

(...) el lector no debe olvidar que las teorías y las explicaciones no son necesarias para el hacer y el pensar si se conserva una práctica determinada. Pero tampoco se debe olvidar que las teorías y las explicaciones aunque innecesarias son fundamentales cuando las aceptamos porque al hacerlo nos cambian la práctica, el pensar, y el reflexionar (p.11).

Junto con ello, en el ámbito más específico de la psicología, las concepciones como teorías implícitas y su relación con la práctica, implica asumir este marco teórico como una representación compleja que revela diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). Es por ello que, a continuación, describiremos brevemente las principales estrategias metodológicas que se han utilizado para acceder al contenido de las teorías implícitas.

2.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS

El carácter subyacente de las teorías implícitas provoca que metodológicamente deban ser abordadas a través de métodos indirectos y/o por medio de la reunión estratégica de métodos encaminados con un objetivo común. En consecuencia, se ha postulado la necesidad de adoptar una *convergencia metodológica* que permita inferir los elementos implícitos de las concepciones (Pozo *et al.*, 2006).

Con ello, es fundamental que la convergencia de métodos otorgue distintas perspectivas al mismo objetivo de estudio y diferencie los aspectos implícitos de las concepciones de los más explícitos o más relacionados con convenciones sociales (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). Es desde este punto del que se deriva una de las principales dificultades del estudio de las teorías implícitas, pues los niveles explícito e implícito no representan dos niveles dicotómicos, sino que son parte de un continuo con diversos grados de explicitación (Martín *et al.*, 2006).

A continuación presentaremos algunos de los métodos utilizados para el estudio de las teorías implícitas (cuestionarios, profesor como profesional reflexivo y uso de entrevistas) con el fin de aproximar al lector en los fundamentos de la elección de las metodologías utilizadas en los estudios empíricos desarrollados durante esta tesis doctoral.

2.3.1. CUESTIONARIOS

Los cuestionarios e inventarios de lápiz y papel han sido instrumentos frecuentemente utilizados para el estudio de las concepciones (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). Los más utilizados son los cuestionarios con respuesta en una escala tipo Likert y los cuestionarios de dilemas.

Los **cuestionarios con escalas tipo Likert** contienen un conjunto de afirmaciones que deben ser respondidas de acuerdo a una escala gradual, generalmente en cinco niveles. Son varias las investigaciones que han utilizado esta técnica (por ej. Villalón y Mateos, 2009), mención especial merece la investigación de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, citado en Pozo, 2006) quienes después de hacer una extensa investigación documental sobre el carácter histórico de los métodos curriculares occidentales, diseñaron un cuestionario con una escala tipo likert que tras ser aplicado a profesores y ser sometido a análisis factorial, identificó cinco teorías implícitas que participarían en distinto grado de las teorías histórico-culturales de las que se había partido. Esta investigación dio pie a la creación del “Cuestionario de Teorías Implícitas del profesorado sobre la Enseñanza” que cual consta de 162 ítems o afirmaciones que contienen principios relacionados con estas cinc teorías culturales o científicas.

Los **cuestionarios de dilemas**, por su parte, presentan un conjunto de situaciones conflictivas dentro de contextos habituales y reales que viven los docentes. Cada situación compone un ítem que ofrece distintas alternativas de resolución para que el profesor elija aquella con la que está más de acuerdo (Martín *et al.*, 2006). Un dilema implica la elección

entre alternativas que muestran consecuencias positivas y negativas simultáneamente (Marchesi, 2004).

Según Martín *et al.* (2006), el acto de elegir entre varias posibles buenas respuestas, permite que, por medio de este tipo de cuestionarios, se pueda acceder a niveles más implícitos de las concepciones. Asimismo, aunque este tipo de cuestionarios permita acceder a lo que los participantes dicen que hacen, se ha pensado que las prácticas declaradas en estos instrumentos pueden dar cuenta de manera indirecta de las concepciones.

Este tipo de cuestionarios ha sido utilizado ampliamente en las investigaciones sobre concepciones. Por ejemplo, Martín y colaboradores los han utilizado para estudiar las concepciones sobre el aprendizaje de profesorado de primaria y secundaria (Martín *et al.*, 2006; Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006).

2.3.2. ENFOQUE DEL PROFESOR COMO PROFESIONAL REFLEXIVO

La idea de reflexión y su papel dentro del conocimiento profesional, es algo muy difícil de precisar pues existen un amplio abanico de definiciones de reflexión. No obstante, en general se concibe como una vía de capacitación profesional y generación de conocimiento que prioriza la experiencia sobre el contexto en que el profesional se desenvuelve. Pérez Echeverría, Pozo *et al.* (2006) plantean que la investigación sobre este tópico posee identidad propia y es imprescindible para poder avanzar en la comprensión del papel y la naturaleza de las concepciones.

El enfoque del *profesor como profesional reflexivo* deriva de los trabajos de Donald Schön (1983; 1987) respecto a la existencia de un tipo de conocimiento en los profesionales que solo se adquiere mediante el ejercicio de la reflexión sobre la propia actividad práctica.

Para Schön (1987), podría ser posible que mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, pudiéramos realizar una descripción del “conocimiento tácito” que está implícito en ellas. De esta manera nuestras descripciones serían construcciones, en tanto ponen de manera explícita y simbólica (a través del lenguaje, por ejemplo) un tipo de conocimiento que comienza siendo tácito y espontáneo.

Dicho enfoque ha sido paradigmático de esta línea de pensamiento, pues supone un avance notable en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento, con lo cual concuerda con el marco de las teorías implícitas.

Según Schön (1983) cualquier profesional experto, utilizaría tres tipos de conocimiento:

1. *El conocimiento en la acción.* Remite aquel que revelamos en nuestras acciones inteligentes (sean observables u operaciones privadas). El conocimiento estaría en la acción y se revelaría porque se produce de una forma espontánea y hábil, aunque somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). En este tipo de conocimiento, el pensamiento es completamente implícito, encerrado en el propio hacer.
2. *La reflexión en la acción.* Para Schön, el docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla “nuestro conocimiento espontáneo en la acción suele acompañarnos a lo largo del día” (Schön, 1987, p.36). Durante una clase se puede suscitar un proceso de reflexión a causa de algún problema o alguna dificultad, de manera que se traslada la capacidad de interpretar al nivel de la conciencia pero sin detener la actividad (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006).
3. *La reflexión sobre la acción.* Tiene lugar después de los hechos, cuando tratamos de articular, para nosotros mismos o para otros, algunos de los procesos que han ocurrido en el transcurso de nuestras acciones (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*,

2006). En palabra de Schön (1987) este conocimiento nos permite descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado específico.

Atkinson y Claxton (2000) retomaron el enfoque de Schön con en una propuesta que defiende la importancia de la *intuición* en la práctica docente. Dichos autores, cuestionan la idea de que uno podría liberarse del poder restrictivo de las premisas inconscientes haciéndolas conscientes por medio de la reflexión. De este modo, el concepto de *profesional intuitivo* ofrecería nuevos modos de concebir e interpretar la práctica profesional. En esencia, sería una reformulación y rehabilitación del concepto original de Schön del profesional reflexivo. Para Atkinson y Claxton (2000), lo que falta en el enfoque racional es aquello que no puede analizarse con facilidad ya que se encuentra implícito en el contexto y solo la capacidad intuitiva individual podría percibirlo, aprehenderlo y actuar en consecuencia. “El profesor no reflexiona conscientemente sino que funciona intuitivamente” (Atkinson y Claxton, 2000, p.16).

Para estos autores el propósito principal del enfoque que proponen es reivindicar el papel de la intuición en el desarrollo y la práctica profesionales de modo que pueda ocupar el lugar que le corresponde junto a la razón y la reflexión (Atkinson y Claxton, 2000).

Para Pérez Echeverría y colaboradores (2006) lo más novedoso del enfoque del profesor intuitivo es la reflexión que se produce de forma fundamentalmente implícita, y en este sentido, intuitiva, sobre la acción. De esta forma, tanto la propuesta de Schön como el enfoque del profesor intuitivo presentan múltiples coincidencias con el enfoque de las teorías implícitas, básicamente por tres motivos (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). El primero de ellos refiere la importancia de la reflexión como mecanismo que permite avanzar en el continuo explícito-implícito. El segundo motivo radica en que la reflexión proporciona a la práctica un papel decisivo en la construcción de conocimiento. Finalmente,

el tercer motivo descansa en las posibilidades que entrega la reflexión para identificar funciones pragmáticas para la resolución de procesos básicos, sin generar nuevo conocimiento necesariamente.

Este enfoque del profesional reflexivo atiende a la importancia del contexto en la activación del conocimiento implícito, en tanto la reflexión en la acción se provocaría por cambios inesperados en el contexto. Asimismo, rescata la naturaleza encarnada del conocimiento implícito, en tanto la intuición se anida en el cuerpo siendo una sensación “visceral y corporal” (Atkinson y Claxton, 2000, p.68).

2.3.3. ENTREVISTAS

Una de las metodologías más empleadas para conocer las concepciones ha sido la entrevista, tanto estructurada como semi-estructurada (Coll y Remesal, 2009; Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006).

En el estudio de las concepciones como teorías implícitas, el uso de entrevistas no está libre de inconvenientes, en tanto persiste la pregunta sobre hasta qué punto lo que se verbaliza en las entrevistas sobre la propia actividad cognitiva refleja el conocimiento que se tiene sobre ella (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006)

En la investigación cualitativa, las entrevistas han sido utilizadas obtener información única o para sostener la información que tenemos sobre el entrevistado, obtener información adicional a los datos numéricos, en definitiva, encontrar algún elemento al que los investigadores no pueden conocer por sí mismos (Stake, 1995).

Algunos ejemplos del uso de esta técnica para el estudio de las concepciones lo entrega Strauss y Shilony (1994, citado en Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006) quienes por medio de entrevistas semi-estructuradas analizaron las teorías implícitas de profesores de secundaria, expertos y novatos, sobre la mente de sus alumnos. Los resultados de esta

investigación forjaron un modelo general con distintos factores en donde las teorías participarían con distintos pesos.

Otro ejemplo, lo entrega la investigación realizada por Scheuer, Pozo, de la Cruz y Echenique (2006) quienes utilizaron entrevistas estructuradas para acceder a las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo. El principal de interés de dichos autores fue avanzar en la descripción del contenido y naturaleza de los modos de pensar el aprendizaje del dibujo, ante lo cual los investigadores realizaban preguntas directas sobre ello (p. ej. ¿te gusta dibujar?). Uno de los resultados planteados por Scheuer y su equipo indicó que el uso de entrevistas favoreció la explicitación de las concepciones de los niños sobre el aprendizaje del dibujo, además de promover que se tronaran más complejas o elaboradas.

2.4. CAMBIO CONCEPTUAL

Asumir que las teorías implícitas tienen una naturaleza diferente a los conocimientos explícitos es muy importante a la hora de plantearse cómo ayudar a cambiar - si fuera necesario- ciertas representaciones, pues hay que considerar las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito (Echeita *et al.*, 2013). En este nivel, el cambio podría producirse a través de procesos asociativos y acumulativos en la experiencia personal, mientras que en el plano de las representaciones explícitas el cambio podría producirse en forma deliberada, mediante procesos de reestructuración (Pozo *et. al*, 2006).

Una perspectiva del cambio conceptual es la que propone Pozo y *et al.*, (2006) en donde el cambio de las concepciones debe ser entendido como *cambio representacional*. De esta manera, el cambio de las concepciones no requiere de una acumulación de nuevos saberes frente a una intervención instruccional específica, ni tampoco, como respuesta a una

reflexión sobre las evidencias de sus limitaciones o de las ventajas de las nuevas teorías que se intenta transmitir. Al igual que en López *et al.* (2009) nosotros adoptamos esta postura para comprender los procesos de cambio en las concepciones. Dentro de esta postura, el cambio representacional se basa en el modelo de *redescripción representacional* propuesto por Karmiloff-Smith (1992), que describe la transformación, a lo largo del desarrollo, de las representaciones implícitas en conocimientos más manipulables y flexibles, es decir, explícitos.

La redescripción representacional sería un proceso en donde la información implícita se convierte en conocimiento explícito, primero dentro de un dominio, y luego, en diferentes dominios. De esta forma, el conocimiento puede representarse en cuatro niveles jerárquicamente organizados denominados *implícito I*, *explícito E1*, *explícito E2*, *explícito E3*³.

Karmiloff-Smith (1992) plantea:

Una forma específicamente humana de obtener conocimiento consiste en que la mente explore internamente la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de *redescribir* sus representaciones o, para ser más precisos, volviendo a representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas” (p. 34).

La utilidad de este modelo para el problema que nos ocupa es la comprensión del cambio de las concepciones como un cambio representacional fundamentado en la redescripción y explicitación de las teorías intuitivas cotidianas. Con ello, los nuevos conocimientos explícitos, más complejos, no deben sustituir a los hábitos profundamente

³ Si desea profundizar más sobre el tema, puede consultar el libro “Mas allá de la modularidad” del Karmiloff-Smith.

arraigados, sino más bien re-describirlos, es decir, hacerlos explícitos en el marco de un nuevo sistema de conocimiento que les da un nuevo significado (Pozo *et al*, 2006).

Las representaciones implícitas son muy eficaces en entornos restringidos, pero son difíciles de flexibilizar ante demandas ambientales más o menos nuevas, puesto que como son representaciones situadas (en el aquí y en el ahora), son difíciles de movilizar en ausencia de las claves situacionales adecuadas (Pozo, 2008).

De este modo, el cambio representacional requiere de, al menos tres procesos interdependientes entre sí. En primer lugar, la *reestructuración teórica*, en la que se incorporen estructuras conceptuales más complejas para integrar las nuevas teorías científicas. En segundo lugar, la *explicitación progresiva* de las teorías implícitas, así como de los supuestos sobre los que éstas se articulan. Y tercero, la *integración jerárquica* de las formas del conocimiento intuitivo en las teorías científicas mediante procesos metacognitivos que reconozcan que se trata de niveles de complejidad diferente en la interpretación de un problema (Pozo *et al*, 2006; Pozo, 2008).

En este sentido, es importante rescatar que incluso para un mismo contenido, la mente puede disponer de representaciones de distinta naturaleza (implícitas o explícitas), lo que da paso a sostener la existencia de una *pluralidad representacional* (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo, 2008). Así, diversos tipos de representaciones pueden cumplir funciones distintas según el contexto, lo que no sería un gasto excesivo de energía en tanto cumplan funciones cognitivas diferentes (Karmiloff-Smith, 1992).

Hasta aquí, hemos presentado un resumen de las principales características de las concepciones como teorías implícitas. De esta forma, hemos descrito sus principales características y las principales formas de acceder a dicho contenido implícito. El contenido descrito en este capítulo es de importancia fundamental en tanto contiene los argumentos básicos de las decisiones metodológicas que se han tomado a lo largo del desarrollo de la

tesis doctoral y que se explicitarán en los capítulos destinados al desarrollo de los estudios empíricos.

Con ello, suponemos que avanzar desde un plano implícito a uno explícito respecto de los principios que guían nuestra práctica representa una oportunidad indudable para la mejora de la práctica educativa, en tanto se “nos hace presente” la motivación que guía nuestras decisiones, abriéndonos, como diría Violeta Parra “surcos al vivir”.

CAPÍTULO 3

DISRUPCIÓN EN EL AULA COMO CONTEXTO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

*“Cada alumno toca su instrumento,
no vale la pena ir contra eso.*

*Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos
y encontrar la armonía.*

*Una buena clase no es un regimiento marcando el paso,
es una orquesta que trabaja la misma sinfonía”*

(Daniel Pennac “Mal de Escuela”)

3.1. INTRODUCCIÓN

En esta tesis doctoral, siguiendo la idea propuesta por Ainscow (2004) en su libro sobre el “Desarrollo de escuelas inclusivas”, nuestro interés radica en la exploración de las *barreras y los facilitadores* para la presencia, el aprendizaje y la participación de *todos* los estudiantes, vectores de la inclusión que han sido desarrollados con mayor profundidad en el primer capítulo.

A su vez, compartimos la idea de que muchas de las barreras y los facilitadores para el desarrollo de este proceso tienen su origen en las *formas de pensar y sentir* sobre diferentes aspectos que forman parte del sistema educativo. Tal como afirma García Pastor (2005), las barreras arquitectónicas más difíciles de salvar “son las que están en nuestra mente”. Y nosotros añadiríamos, “en nuestras concepciones”, lo cual fue presentado en el capítulo segundo.

Pues bien, en este tercer capítulo, queremos destacar que las barreras, así como también los facilitadores, aparecen de manera *interdependiente* en las culturas, las políticas y las prácticas escolares (Ainscow, 2004; Ainscow *et al.*, 2001; Booth y Ainscow, 2011). Con ello, y concentrándonos en las barreras para la inclusión, mantenemos el empeño por detectar dichas barreras de distinto tipo y condición, pero también el interés por detectar **quiénes las “sufren” en mayor medida.**

Esta tarea se ha venido interpretando como una de las más importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Por esta razón, en los últimos años se ha puesto especial énfasis en crear medios para detectar y tratar de remover dichas barreras que impiden u obstaculizan la inclusión, y poner en marcha procesos de mejora, como ha sido el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) o estrategias de investigación y participación como la de dar voz a los estudiantes (Fielding, 2012; Parrilla, 2009; Susinos, 2009; Susinos y Ceballos, 2012).

Del mismo modo, la identificación de estas barreras con el *alumnado más vulnerable* es una tarea que nos hemos encomendado, pues reconocemos que existen estudiantes que por distintas circunstancias, se encuentran en mayor riesgo de exclusión, marginación o fracaso dentro del sistema escolar (Messiou, 2002). En esta etapa del camino, serán ellos los primeros destinatarios de nuestra exploración sobre los cambios y mejoras necesarios para una educación más inclusiva.

Dentro de los grupos de estudiantes más vulnerables a los procesos de exclusión o marginación escolar, hemos identificado que el ámbito de las conductas consideradas “problemáticas” en el aula o ámbito también llamado “problemas de conducta”, constituye un escenario que envuelve una alta vulnerabilidad.

Asumimos que es difícil señalar claramente cuál es el límite entre conductas que responden a la diversidad del alumnado y que, por lo tanto, deban ser respetadas, y las conductas que resulten problemáticas y perjudiciales para la convivencia escolar. Tal como plantean y Norwich (2008), nuevamente nos vemos enfrentados a los dilemas de la inclusión, que en distinto grado y en diferentes planos representan el núcleo central de dicho proceso.

Aún así, varios autores han reunido bajo la denominación de *conflictos de convivencia y disciplina* al conjunto de problemas educativos que conllevan estas situaciones dentro del aula (Gotzens, 1997; Marchesi, 2004; Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006; Torrego y Moreno, 2003). Con ello, hemos identificado que en el escenario de estos *conflictos de convivencia y disciplina* se originan importantes *barreras* para la inclusión. En la literatura se han descrito principalmente dos hallazgos que conforman, a nuestros ojos, dichas barreras. Uno de ellos es el alto índice de rechazo por parte del grupo de pares a los estudiantes que se han identificado como protagonistas de la disrupción en el aula; la segunda barrera deriva del alto desgaste que significa para el profesorado el afrontamiento a este tipo de conflictos (Almog y Schechtman, 2007; Álvarez-Martino, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Fueyo, 2008; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Frostad y Jan Pijl, 2007; Koster, Jan Pijl, Houten y Nakken, 2007; Mand, 2007; Sandoval y Simón, 2007).

En la literatura se han registrado una serie de consecuencias negativas derivadas de la generación de estas barreras, que hemos considerado como prueba de su existencia, en tanto corresponden a situaciones que potencialmente promueven la exclusión. Entre estas consecuencias se encuentran: la disminución de los objetivos académicos por parte de los

alumnos rechazados, la deserción escolar, la desatención educativa por parte del profesor a este grupo de estudiantes y el fracaso escolar (Koster *et al.*, 2007; López, 1999; Marchesi, 2004; Muñoz del Bustillo *et al.*, 2006; Sandoval y Simón, 2007; Uruñuela, 2007).

Entre los tipos de conflictos de convivencia y disciplina que se describen en la literatura especializada sobre el tema (por ejemplo, bullying, acoso, amenazas, fugas, etc.) identificamos el fenómeno de **la disrupción en las aulas** como el más común, en tanto parece ser un conflicto con alta prevalencia en la escuela (Marchesi, 2004; Muñoz de Bustillo *et al.*, 2006; Moreno y Torrego, 2003; Uruñuela, 2006).

De esta manera, llegamos al escenario más específico que elegimos en esta investigación para el estudio de las concepciones docentes sobre la inclusión. Ya hemos comentado en parte nuestra posición al respecto, pero no podemos dejar de volver a explicitar que, desde nuestro punto de vista, son los análisis de las dificultades para hacer realidad la presencia, aprendizaje y participación en los centros escolares de los alumnos que consideramos y reconocemos como más “vulnerables” los que más nos pueden ayudar a delimitar aquellos aspectos que debemos mejorar.

Con ello, queremos recodar una cita de la profesora Sapon-Shevin (1996) a este respecto, cuyos trabajos nos orientan desde hace tiempo:

Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas “disclosing tablets”⁴ que utilizan los dentistas. Intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión (“full inclusion”), no crea estos problemas, sino que muestra donde están los problemas. Los

⁴ Se trata de una tabletas que al ser chupadas colorean la boca del paciente resaltando los lugares en los que no se ha producido un buen cepillado y, por lo tanto, hay mayores riesgos de aparición de placa y de infecciones.

alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos (p.35).

De esta manera, centrar nuestra atención en el contexto de la disrupción en el aula representa nuestra “disclosing tablets” para el estudio de las barreras y facilitadores de los procesos de inclusión. Por ello, este capítulo estará dedicado a describir las principales características de la disrupción en el aula y algunas de las investigaciones que se han hecho al respecto.

3.2. LA DISRUPCIÓN EN EL AULA COMO BARRERA PARA LA PRESENCIA, EL APENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Partiendo de la disrupción como una de las situaciones que más preocupan a los docentes, y con el aporte de múltiples autores (Gotzens, 1997; Marchesi, 2004; Muñoz del Bustillo *et al.*, 2006; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003), hemos definido la **disrupción en el aula** de la siguiente manera:

Conjunto de comportamientos que interrumpen las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y obligan al profesorado a invertir gran parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza aprendizaje en su afrontamiento .

Con dicha definición, hemos puesto especial atención sobre dos elementos. Por un lado, la disrupción en el aula implica una “interrupción” del proceso que se está desarrollando en el aula. Es decir, hay una tarea de aprendizaje que cesa en su realización debido a la aparición de la disrupción, provocando con ello una consecuencia bastante

directa y notoria en el clima de aula. Esta conducta puede interrumpir el proceso de uno o varios compañeros de clase y/o del profesor cuando interviene en dicha conducta. Por otro lado, estas interrupciones requieren por parte del profesor un gasto de tiempo “educativo” que no tienen contemplado en sus planes y programas y que, por tanto, retrasa el desarrollo de las planificaciones curriculares en marcha. Por ejemplo, el Informe Talis (OCDE, 2009) identificó que uno de cada cuatro profesores, en la mayoría de los países participantes, perdía un 30 % de tiempo debido a la disrupción en el aula y a las tareas administrativas.

Uruñuela (2012) ha comentado que algunos de los motivos que elicitaban este tipo de conductas serían llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar una deficiente historia académica. Asimismo, en el plano de sus consecuencias, varios autores han comentado la influencia directa y negativa de la disrupción sobre el aprendizaje de todos los alumnos dentro del aula, no solo sobre aquellos que las manifiestan (Alvarez-Martino *et al.*, 2008; López, 1999; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006), a la vez que perjudica el clima de aula y las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa (Uruñuela, 2012).

No obstante, existe una falta de acuerdo entre el profesorado para identificar qué conductas se consideran disruptivas y cuáles no (Uruñuela, 2007, 2012). Pues bien, lo fundamental sería comprender que la disrupción en el aula corresponde a un fenómeno complejo y sistémico en el cual influyen diversos elementos sociales, familiares, educativos y personales para su caracterización. Por ello y a pesar que dichas conductas pueden ser muy diferentes y variadas entre sí, en la literatura revisada sobre el tema identificamos las aludidas con mayor frecuencia que se resumen en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1.

Tipos de Conductas Disruptivas más frecuentes

Tipo de Conducta Disruptiva	Fuente Bibliográfica
Desobediencia al profesor	George <i>et al.</i> (2006); Simón, Gómez y Alonso Tapia (2013); Torrego y Moreno (2003); Muñoz del Bustillo <i>et al.</i> (2006); Pino y García, 2007.
Peleas entre estudiantes	George <i>et al.</i> (2004); Simón <i>et al.</i> (2013); Torrego y Moreno (2003); Pino y García, 2007.
Provocación persistente	George <i>et al.</i> (2004); Simón <i>et al.</i> (2013); Torrego y Moreno (2003)
Protestar	George <i>et al.</i> (2004); Simón <i>et al.</i> (2013); López (1999).
Distraerse y distraer a los demás	George <i>et al.</i> (2004); Simón <i>et al.</i> (2013); López (1999); Uruñuela (2007).
Levantarse constantemente o pasearse por los pupitres	George <i>et al.</i> (2004); Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Muñoz del Bustillo <i>et al.</i> (2006); Uruñuela (2007)
Negativa a cooperar con el trabajo escolar	George <i>et al.</i> (2004); Simón <i>et al.</i> (2013); López (1999); Muñoz del Bustillo <i>et al.</i> (2006).
Hablar constantemente	Gotzens <i>et al.</i> , 2003; Simón <i>et al.</i> (2013); López (1999); Torrego y Moreno (2003); Muñoz del Bustillo <i>et al.</i> (2006); Uruñuela (2007).
Molestar a los compañeros	George <i>et al.</i> (2004); Gotzens <i>et al.</i> , 2003; López (1999); Muñoz del Bustillo <i>et al.</i> (2006); Pino y García, 2007; Sanders y Hendry (1997 en Marchesi, 2004); Uruñuela (2007).

Para Uruñuela (2012) la aparición de disrupción en el aula puede ser el síntoma de un grave problema en la convivencia del centro, con ello no sería adecuado solo atender a sus elementos superficiales a través de tomar medidas disciplinarias para “corregir” dichas conductas, pues la aparición de este tipo de conductas pondría de manifiesto las insuficiencias en la atención a la diversidad de los estudiantes.

La disrupción en el aula es valorada emocionalmente por el profesor de manera negativa, como algo que atenta de manera directa ante su tarea puesto que debe concentrarse, además de su tarea de enseñar, en la manera para controlar y ordenar su clase. Con ello, estudiar la disrupción en el aula implica profundizar y buscar aquellos

factores que inciden en su aparición, pues suelen ser síntomas de problemas más graves dentro del centro (Uruñuela, 2012).

Dentro de esta temática, se han identificado un conjunto de investigaciones sobre percepciones y/o concepciones docentes acerca de la disciplina escolar. Por ejemplo, Jiménez y Correa (2003) estudiaron las concepciones implícitas del profesorado de distintos niveles educativos, identificando las ideas más representativas sobre la disciplina y la gestión en el aula las cuales dependían del nivel educativo en que el profesor ejercía la docencia.

Por otra parte, Gotzens *et al.* (2003) analizaron las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. De esta manera, dichos autores identificaron diferencias respecto a la percepción que profesores y estudiantes tienen sobre lo que ocurre en las aulas. Por ejemplo, los profesores se ven a sí mismos más sancionadores de lo que son percibidos por sus alumnos.

El rechazo a los estudiantes que presentan disrupción en el aula de manera más frecuente, generalmente se ha visto relacionado con bajos índices de popularidad en la clase, incluso en comparación con otros alumnos considerados con alguna necesidad educativa especial o discapacidad. Varios investigadores han relevado este hallazgo (Álvarez-Martino *et al.*, 2008; Frostad y Jan Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2007; Mand, 2007; Jan Pijl, 2007) por lo cual lo consideramos, evidentemente, que la presentación reiterativa de conductas disruptivas pueda constituir una barrera para la presencia, el aprendizaje o la participación en la escuela.

Por ejemplo, Mand (2007) confirmó la existencia de rechazo directo por parte de los pares hacia los estudiantes que presentaban frecuentemente conductas problemáticas, y Álvarez-Martino *et al.* (2008) corroboraron la baja participación, dentro y fuera del aula, de estos estudiantes; además de su baja aceptación e implicación con sus compañeros de clase.

Con respecto al desgaste del profesorado, varios autores (Almog y Shechtman, 2007; Clough, Garner, Pardeck y Yuen, 2005; Gotzens *et al.*, 2003; Jiménez y Correa, 2003; Marchesi, 2004; Pino y García, 2007; Sandoval y Simón, 2007; Simón *et al.*, 2011) han identificado a los conflictos de convivencia y disciplina en las aulas como una de las principales preocupaciones del profesorado y una importante fuente de estrés.

En este sentido, Pino y García (2007) realizaron una investigación a través de estudio de casos (con profesores de educación secundaria, bachillerato y formación profesional), para indagar respecto a sus ideas sobre el concepto, los tipos y la etiología de las conductas disruptivas en el aula. De esta manera, las autoras han descrito el desgaste general que el afrontamiento de este tipo de conductas provoca en el profesorado, así como también han avanzado en la comprensión de la disrupción. Por ejemplo, identificaron que en la mayoría de los casos los estudiantes que presentaban conductas disruptivas en el aula eran reincidentes, y por lo tanto, solían ser los mismos alumnos a los que se les abría, una y otra vez, un expediente por problemas de conducta.

Asimismo, este fenómeno de la disrupción en las aulas ha sido el que con más insistencia se ha representado tanto como eje frecuente de preocupación e insatisfacción de buena parte del alumnado (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández., 2003; López, 1999; Marchesi, 2004; IDEA, 2006; Muñoz del Bustillo *et al.*, 2006; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003). En este sentido, la disrupción en el aula, no solo ha afectado a los estudiantes que la han protagonizado, sino también al resto de sus compañeros, a todo el grupo, pues a todos se les interrumpe el proceso de enseñanza y aprendizaje que están llevando a cabo.

En definitiva, la disrupción en el aula constituye un escenario potencial para la generación de barreras para la presencia, aprendizaje y participación de un determinado grupo de estudiantes dentro de la escuela. Estas barreras, estarían originadas principalmente desde el rechazo que generan en sus pares; del desgaste que provocan en el

profesor, del retraso en el aprendizaje que implican tanto para ellos mismos como para sus compañeros y de la alta probabilidad que tienen de fracasar en la escuela.

De este modo, se han configurado los núcleos teóricos de interés para el desarrollo de esta tesis doctoral. En el primer y segundo capítulo hemos descrito las principales coordenadas teóricas para la comprensión del marco de la inclusión educativa y de las teorías implícitas. En este capítulo, hemos descrito de manera particular los elementos más importantes para la comprensión de la disrupción en el aula como escenario susceptible de provocar exclusión en la escuela. En consecuencia, en los capítulos que siguen vamos con pie derecho a describir los estudios empíricos que hemos desarrollado para profundizar la comprensión sobre la compleja relación entre las concepciones docentes (como teorías implícitas) sobre la inclusión educativa, dentro del contexto de la disrupción en las aulas, para que de alguna manera preparemos la melodía necesaria y disfrutemos una “bella sinfonía” (recordando las palabras de Pennac) de convivencia y aprendizaje en el aula.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO DE DILEMAS

*“Si la gente pudiera ver que el cambio
se produce como resultado de millones de pequeñas acciones
que parecen totalmente insignificantes,
entonces no dudarían en realizar esos pequeños actos”.*

(Howard Zinn)

4.1. INTRODUCCIÓN

Después de haber descrito las principales coordenadas teóricas de esta tesis doctoral en los capítulos anteriores, vale decir, reflexionar respecto a los conceptos de inclusión educativa, la disrupción en el aula y concepciones del profesorado, en este quinto capítulo presentaremos el trabajo inicial de nuestra investigación. Se trata, entonces, del

primer estudio de esta tesis, el primer paso hacia una aproximación al contenido de las concepciones docentes y su relación con la práctica educativa.

La información perteneciente a este capítulo, ha sido organizada respetando la secuencia cronológica del proceso de investigación. Dicho proceso inicial, partió del interés por realizar una mirada exploratoria al contenido de las concepciones docentes por medio de metodologías que, hasta ese momento, nos parecieron más adecuadas para comenzar la investigación. Posteriormente, de manera paulatina y reflexiva, a la luz de los resultados del conjunto de estudios desarrollados por nuestro grupo de investigación, fuimos avanzando en nuestra aproximación al análisis de las concepciones docentes incorporando nuevos acercamientos metodológicos y variables que se fueron revelando como significativas, configurando de esta forma el segundo estudio que se presenta en el siguiente capítulo (capítulo 5).

En este primer estudio, elegimos estudiar las concepciones del profesorado por medio del uso de un cuestionario de dilemas. Con ello, construimos y validamos un cuestionario de este tipo en una muestra de 180 profesores chilenos. Para poder construir dicho cuestionario, revisamos la bibliografía existente hasta ese momento respecto a las concepciones del profesorado y la disrupción en el aula que nos permitió construir un modelo teórico base para la elaboración de los ítems. La principal característica de dicho modelo fue la organización de las concepciones docentes sobre inclusión educativa dentro de un continuo (con polos inclusión/exclusión), tal como ya ha sido descrito con mayor detalle en el capítulo 2 de esta misma tesis doctoral.

Para el desarrollo de este estudio utilizamos el modelo teórico de dimensiones y categorías propuesto preliminarmente, el cual incluía la identificación de tres posturas (segregadora, integradora e inclusiva) en cada una de las respuestas posibles. De esta manera, el conjunto de tipos de respuesta dadas a los ítems del cuestionario de dilemas se constituyó en la oportunidad, para que en esta primera etapa, pudiéramos identificar el

espacio dentro de este continuo en que se encontraría el docente encuestado en función del tipo de respuestas entregadas. Los principales resultados de este estudio mostraron que efectivamente existe una organización consistente de las concepciones docentes en torno a lo que podríamos llamar perfiles docentes.

4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Tal como ya hemos adelantado anteriormente, el principal objetivo de este estudio es conocer el contenido y la estructura de las concepciones del profesorado sobre procesos de inclusión educativa, en este caso, asociadas a la disrupción en el aula.

Elegimos la disrupción en el aula como contexto debido a la alta frecuencia con la que aparecen este tipo de conductas en la misma y la vulnerabilidad escolar asociada a riesgo de exclusión en los estudiantes que presentan de manera más frecuente este tipo de conductas. Asimismo, es sabido que el afrontamiento a la disrupción representa uno de los principales focos de estrés docente y una de las problemáticas más comunes referidas por el profesorado en el aula. Todos los elementos anteriormente nombrados han sido descritos de manera más profunda en el capítulo 3.

En concordancia, los objetivos específicos de este estudio fueron:

1. Identificar tipologías o perfiles de concepciones docentes sobre inclusión educativa asociadas al escenario de la disrupción en el aula.
2. Diferenciar y caracterizar, en su caso, los perfiles de concepciones docentes sobre inclusión educativa, atendiendo al conjunto de contenidos y posturas teóricas elegidas con mayor frecuencia.
3. Explorar las posibles asociaciones entre la organización de estas concepciones docentes y variables personales del profesor (años de experiencia docente, ciclo en

que imparte docencia, percepción de apoyo desde otros profesionales y formación específica) o de la escuela (titularidad).

Al iniciar este primer estudio, mantuvimos las hipótesis de que a) las concepciones del profesorado podrían organizarse en perfiles establecidos en función de ciertas dimensiones (naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa y principios y valores educativos) y dentro del continuo inclusión/exclusión; b) que los perfiles se ven afectados por el *escenario de atención a la diversidad* en que se despliegan, es decir, en función de variables personales del docente y de la escuela en la que éste trabaja.

4.3. MÉTODO

Para describir el método de este primer estudio, nos centraremos en la presentación de sus participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento llevado a cabo tanto para acceder a la muestra, como para construir los instrumentos, aplicarlos y analizar los resultados.

Procuraremos en cada uno de estos apartados comentar aquellas características que pudieran ser particulares de Chile para facilitar la comprensión del lector que tenga otro país como contexto.

4.3.1. PARTICIPANTES

Contamos con la colaboración de 180 docentes chilenos de enseñanza básica⁵ que se distribuían en nueve escuelas diferentes. Todas las escuelas pertenecían a la misma comuna⁶ urbana en Santiago de Chile. Cuatro escuelas eran municipales y el resto eran

⁵ El sistema educacional chileno tiene una estructura de ocho años de enseñanza básica obligatorios para los estudiantes entre 6 y 13 años de edad aproximadamente.

⁶ “Comuna” es homólogo a lo que en España se entiende por “Ayuntamiento”.

particular-subvencionadas⁷. La Tabla 4.1 presenta un resumen del número de participantes de este estudio en función de la escuela y su titularidad.

Tabla 4.1.

Distribución de participantes por Escuela

Escuelas	Titularidad del centro	Nº participantes
Escuela 1	Municipal	22
Escuela 2	Municipal	26
Escuela 3	Municipal	19
Escuela 4	Municipal	13
Escuela 5	Particular - subvencionado	26
Escuela 6	Particular – subvencionado	20
Escuela 7	Particular – subvencionado	23
Escuela 8	Particular – subvencionado	21
Escuela 9	Particular – subvencionado	10
TOTAL		180

Del total de docentes participantes, el 44.4% trabajaba en escuelas municipales y el 55.6% en escuelas particular-subvencionadas. En cuanto al género, el 68.9% de la muestra fueron mujeres y el 31.1% hombres. Casi la mitad (46.1 %) de los profesores declaró tener un promedio de 45 estudiantes en su aula, existiendo solo un 10% que planteó tener menos de 30 alumnos en el aula. El 58% de los profesores participantes tenía menos de 10 años de experiencia docente. Un resumen las principales variables se presenta en la Tabla 4.2

Finalmente, es interesante destacar que el 100% de los docentes considerados para esta investigación declararon tener experiencia con conductas disruptivas en sus aulas.

⁷ En Chile la titularidad de los centros escolares puede ser: particular, particular-subvencionado o municipal según la categoría administrativas y de financiación a la que pertenezca. Las escuelas municipales son administradas por la Municipalidad y son financiadas a través de las mismas por el estado. Las escuelas municipales son homólogas a lo que en España son las escuelas públicas. Las escuelas particular-subvencionadas, son administradas de forma privada y son financiadas tanto con recursos privados (generados por el pago de arancel de los padres), como con una subvención estatal basada en la asistencia del alumno. Este tipo de escuelas son homólogas a lo que en España se conoce como escuelas concertadas.

Tabla 4.2.

Frecuencias (%) de Variables del Profesor y de la Escuela.

Variable	Rango	Frecuencia (%)
Años de experiencia docente	menos de 5 años	30,6
	5-10 años	27,8
	11-15 años	13,8
	16-20 años	6,7
	21-30 años	12,8
	Más de 30 años	8,3
Ciclo educativo en que se imparte docencia	Primer ciclo básico	33,9
	Segundo ciclo básico	42,2
	Ambos ciclos	23,9
Percepción de apoyo	Sí percibe que tiene apoyo	55,6
	No percibe que tiene apoyo	44,4
Formación específica en Disrupción	Sí tuvo	15,6
	No tuvo	84,6
Titularidad del Centro	Escuela municipal	44,4
	Escuela particular- subvencionada	55,6

4.3.2. INSTRUMENTOS

Dentro de las alternativas disponibles hasta este momento y en concordancia con otras investigaciones sobre concepciones (Martín *et al.*, 2006; López *et al.*, 2009; Pérez Echeverría, Pozo *et al.*, 2006), elegimos los cuestionarios de dilemas como el tipo de instrumento que nos permitiría acceder al contenido de las concepciones del profesorado.

En dichos cuestionarios cada ítem describió una situación hipotética frente a la que se ofrecieron tres alternativas de respuesta representativas de las tres posiciones teóricas identificadas dentro del continuo inclusión/exclusión de nuestro modelo teórico.

Por medio de las respuestas entregadas al cuestionario intentamos acceder a las concepciones de los participantes, especialmente considerando el conjunto de respuestas emitidas en este instrumento. De esta manera dicho conjunto de respuestas representaría una disposición a la acción “a lo que haría si se encontrara en esa situación”, lo que

desembocaría en la identificación de los principios subyacentes de dicha práctica hipotética y de los perfiles de concepciones docentes.

En función de esto, se construyó un Cuestionario de Dilemas sobre inclusión educativa asociado a situaciones en donde se presentara disrupción en el aula.

Teniendo como referencia dicho cuestionario y además los cuestionarios de dilemas contruidos por Martín *et al.* (2006) y Pérez Echeverría *et al.* (2006) sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje en profesores de primaria y secundaria, nos embarcamos en la mencionada tarea de crear un Cuestionario que nos permitiera cumplir los objetivos de esta investigación.

CUESTIONARIO DE CONCEPCIONES DOCENTES

Para construir el Cuestionario de Dilemas, creamos situaciones hipotéticas y dilemáticas en función del contenido incorporado en las tres dimensiones teóricas presentes, hasta ese momento en nuestro modelo teórico: naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa y, principios y valores educativos. En cada una de estas dimensiones se identificaron categorías específicas y, a la vez, se delimitaron tres posiciones diferenciadas dentro del continuo inclusión/exclusión que representaran concepciones del tipo segregadoras, integradoras o inclusivas (ver capítulo 1). De esta manera, cada ítem del cuestionario presentaba una situación hipotética dilemática que obligaba al encuestado a elegir solo una opción entre tres alternativas. Cada alternativa se correspondía con una de las posiciones identificadas teóricamente dentro del continuo inclusión/exclusión (segregadora, integradora, inclusiva).

Cuando tuvimos 24 situaciones hipotéticas creadas, cada una con sus alternativas de respuesta, procedimos a validar el contenido de cada ítem. Asimismo, considerando la alta

probabilidad de tener interpretaciones múltiples sobre lo que significa las “disrupción en el aula”, incluimos en las instrucciones del cuestionario una definición⁸ de ella, la que fue construida desde la revisión bibliográfica sobre el tema (ver capítulo 3). Al construirse este primer borrador del cuestionario, lo sometimos al juicio de 4 jueces expertos en concepciones y/o disrupción. Estos jueces puntuaron dos aspectos: a) adecuación del enunciado del ítem (situación hipotética) según definición de la categoría que pretendía medir (dimensión/categoría), y b) adecuación de cada una de las alternativas de respuesta como representativas de las diferentes posiciones respecto a los procesos de inclusión (segregadora, integradora o inclusiva).

Cuando se tuvo la opinión de los jueces, se procedió a presentar el cuestionario por medio de una entrevista personal a cuatro profesores chilenos. Estas entrevistas tuvieron como objetivo principal verificar la claridad de las instrucciones del cuestionario y los dilemas presentados. En cada entrevista, los profesores participantes debieron contestar el cuestionario y plantear dudas o preguntas en caso que hubiese.

Como resultado del total de esta fase, eliminamos cuatro ítems, por no alcanzar un 75% de acuerdo en la valoración interjueces, ya sea por un deficiente acuerdo respecto a la adecuación de la situación dilemática presentada o a la adecuación de las alternativas de respuestas propuestas como representativas de cada una de las posiciones dentro del continuo inclusión/exclusión (segregadora, integradora, inclusiva). Tanto en los 20 ítems restantes como en las instrucciones se incorporaron los cambios sugeridos por los jueces y por los profesores entrevistados. Posteriormente, todos los ítems se sometieron

⁸ Dentro del cuestionario de dilemas se incluyó la siguiente definición “Al referirnos a disrupción en el aula aludimos a todas aquellas conductas manifestadas por sus alumnos dentro del aula que frecuentemente interrumpen el desarrollo de sus clases (por ejemplo, molestar a los compañeros, levantarse del sitio, hablar constantemente, desobedecer, etc.)”

nuevamente al escrutinio del grupo de investigadores implicados en este estudio para elaborar la versión definitiva.

Finalmente, el cuestionario de dilemas quedó constituido por 20 ítems. En la Tabla 4.3 presentamos la organización de dichos ítems en función de la dimensión y categoría a la que corresponden. De manera general, la segunda dimensión Respuesta Educativa fue la que concentró mayor número de ítems (9), le sigue la dimensión de Principios y Valores Educativos con 6 ítems y la dimensión Naturaleza de las Diferencias Individuales con 5 ítems. Cabe mencionar, que el orden de presentación de ítems dentro del cuestionario se organizó aleatoriamente, tanto respecto a la situación dilemática presentada en cada dimensión, como en el orden de las alternativas de respuesta ofrecidas para cada dilema.

Tabla 4. 3.

Organización de ítems del Cuestionario según Dimensiones y Categorías

Dimensión	Categoría	Cantidad de dilemas presentados	Número del ítem dentro del Cuestionario
Naturaleza de las diferencias individuales	Enseñanza y aprendizaje	3	12, 13 y 15
	Origen y modificación	2	11 y 14
Respuesta Educativa	Cultura profesional	4	17, 20, 23 y 24
	Valor etiqueta	1	19
	Organización Social aula	1	16
	Adaptación de métodos	3	18, 21 y 22
Principios y Valores	Ideología educativa	2	26 y 29
	Valores	1	28
	Nivel Equidad	1	27
	Mejora escolar	2	25 y 30

De manera adicional a los 20 ítems de dilemas, al comienzo del cuestionario se incorporaron 10 preguntas para identificar variables del profesor participante (sexo, años

de experiencia docente, ciclo en que imparte docencia⁹, número de alumnos en el aula, formación específica en disrupción, percepción de apoyo por parte de otros profesionales, entre otras) y variables de la escuela (titularidad del centro).

Cuando se aplicó el cuestionario al total de participantes, procedimos a analizar la fiabilidad de los ítems de dilemas y se estimó un coeficiente de confiabilidad correspondiente a un alfa de Cronbach $\alpha = 0,745$.

El Cuestionario de Dilemas aplicado puede revisarse en el Anexo 1. Por otra parte, en el Anexo 2 se describe la organización de los ítems, atendiendo a la dimensión y subdimensión a la que pertenece y también al orden de las alternativas de respuestas.

4.3.3. PROCEDIMIENTO

Para desarrollar este estudio se contó con la colaboración de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB¹⁰) y el Centro Comunitario de Salud Mental (COSAM¹¹) de la comuna de Quilicura, quienes facilitaron el acceso a los docentes participantes. Esta gestión fue posible porque dichos docentes trabajan en escuelas que pertenecen a un programa nacional de gobierno que ambos organismos ejecutan en comunas con altos índices de vulnerabilidad psicosocial llamado “Habilidades para la Vida”. En el marco de dicho programa las escuelas fueron invitadas a participar de forma voluntaria, al igual que

⁹ En Chile la enseñanza básica se divide en dos ciclos. El primer ciclo corresponde a los cursos de 1º a 4º básico. El segundo ciclo corresponde a los cursos de 5º a 8º año básico.

¹⁰ La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es un organismo gubernamental preocupado de disminuir los índices de deserción escolar en Chile para lo cual, entre otras funciones, gestiona programas que colaboran con el bienestar de los estudiantes y la comunidad educativa en general (Programa de becas de alimentos, becas de útiles escolares, salud escolar, etc.)

¹¹ El Centro Comunitario de Salud Mental (COSAM) es un centro de atención en salud, dependiente de la Municipalidad que tiene como fin aportar al bienestar psicosocial de las personas que viven en la comuna. Con ello desarrolla programas de atención terapéutica individual y grupal, programas de prevención y tratamiento de drogodependencias, talleres para padres, entre otros.

los profesores de las escuelas que accedieron a responder al cuestionario. En cada escuela se convocó a los profesores a una reunión y en ella los cuestionarios fueron aplicados de manera grupal. En esta sesión se entregaba un cuadernillo con la hoja de respuestas junto con la explicación del objetivo del cuestionario y las garantías relacionadas con la confidencialidad de las respuestas. La aplicación tuvo una duración aproximada de 40 minutos en cada escuela.

En la Tabla 4.4 presentamos un resumen de los criterios de inclusión de los participantes en este primer estudio.

Tabla 4.4.

Criterios de Inclusión de participantes en este Estudio

- Ejercer profesionalmente en una escuela municipalizada o particular subvencionada de la comuna de Quilicura, cuyo equipo directivo se hubiese comprometido previamente a facilitar la aplicación del cuestionario.
 - Haber obtenido la Licenciatura en Educación en algún centro de educación superior acreditado por el Estado de Chile.
 - Acceder de manera libre y voluntaria a contestar al cuestionario.
-

El análisis de los resultados fue realizado a través del programa estadístico SPSS en su versión 13.0.

4.4. RESULTADOS

La presentación de los resultados de este primer estudio la hemos organizado en dos secciones agrupando los objetivos propuestos.

En la primera sección describiremos el contenido de las concepciones docentes en función de la identificación y diferenciación de los perfiles encontrados en este grupo de participantes. En la segunda sección, describiremos las asociaciones encontradas entre los

perfiles de concepciones docentes y las variables personales del profesor y de las escuelas incluidas en este estudio.

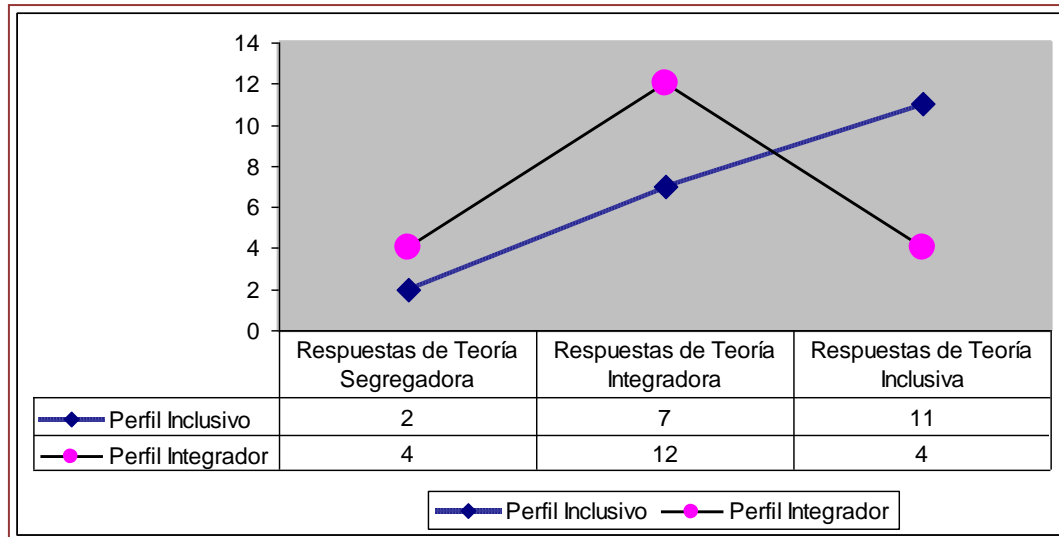
4.4.1. DESCRIPCIÓN DE CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para identificar la posible existencia de perfiles en función de las respuestas entregadas por los participantes al cuestionario de dilemas, realizamos un análisis de conglomerados (cluster en dos fases). De esta manera, obtuvimos en efecto dos conglomerados, es decir, dos grupos de profesores con tendencias de respuesta muy diferentes a nivel intergruparal pero muy homogéneas a nivel intragrupal.

De acuerdo a la distribución de respuestas elegidas por cada conglomerado, pudimos observar que el conglomerado I optó preferentemente por alternativas de respuesta ubicadas teóricamente en la *posición inclusiva*, y que el grupo del conglomerado II prefirió claramente alternativas de la *posición integradora*.

A cada uno de estos conglomerados los identificamos como *perfiles de concepciones docentes sobre la inclusión educativa* asociadas a la presencia de disrupción. La labor de denominarlos fue compleja ya que de manera inicial habíamos optado por enumerarlos, es decir, llamarlos Perfil 1 y Perfil 2 respectivamente. No obstante, luego decidimos nombrar cada perfil según el tipo de alternativa de respuesta que de manera preferente había sido elegida en cada perfil, por lo cual los denominamos *perfil Inclusivo* y *perfil Integrador*.

En la Figura 4.1 se representan los centros de los conglomerados según la elección de alternativas propuestas para cada dilema que correspondían teóricamente a posturas segregadoras, integradora o inclusivas dentro del continuo inclusión/exclusión.



Figura

Figura 4.1: Centros de los Conglomerados

El 49,4 % ($n = 89$) de los participantes fue clasificado dentro del *perfil Inclusivo* y el 50,6 % ($n = 91$) fue clasificado en el *perfil Integrador*.

Una vez identificados estos perfiles, procedimos a realizar una validación cruzada de ellos, obteniendo un buen índice de acuerdo ($Kappa=.711$; $p \leq .001$) entre la clasificación original y la obtenida luego con las dos mitades de la muestra generadas de manera aleatoria.

Asimismo, analizamos las diferencias entre ambos perfiles y el tipo de alternativas elegidas por medio de un análisis de varianza (ANOVA). Con ello, observamos que cada perfil optó significativamente por alternativas de respuesta diferentes dentro del continuo inclusión/exclusión (posición segregadora: $F = 45.445$, $gl = 2$, $p \leq .001$; posición integradora: $F = 152.331$, $gl = 2$, $p \leq .001$; posición inclusiva: $F = 338.366$, $gl = 2$, $p \leq .001$).

Al obtener conformidad con la calidad estadística de los perfiles identificados, profundizamos en la comprensión del contenido presente en cada uno de ellos de acuerdo con las alternativas de respuesta elegidas en los dilemas presentados en el cuestionario. Para ello, construimos tablas de contingencia de cada dimensión.

Para profundizar en la interpretación de las posibles asociaciones detectadas, además de observar el porcentaje de respuesta en cada ítem de ambos perfiles, analizamos los *residuos tipificados corregidos*, es decir, aquel estadístico que alerta respecto a un mayor número de casos que el esperado en algún ítem ($r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$).

En la Tabla 4.5 se presentan los resultados obtenidos en la Dimensión 1. Tal como se puede observar, se encontraron asociaciones significativas entre el tipo de perfil y el tipo de alternativa elegida en casi todos los ítems de esta dimensión (excepto en el ítem 15). Asimismo, en el ítem 13 es donde más se marcan esas diferencias ($r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$).

Tabla 4.5.

Prevalencia (%) de Respuestas en Dimensión 1: Naturaleza de Diferencias Individuales

Categoría e ítem		Respuesta en	Perfil Integrador (n= 91)	Perfil Inclusivo (n=89)	$\chi^2_{(2)}$
Enseñanza y Aprendizaje	Ítem 12	SEGRE	15.4*	2.2	14.052**
		INTEG	59.3	52.8	
		INCLU	25.3	44.9*	
	Ítem 13	SEGRE	9.9	6.7	25.547**
		INTEG	70.3*	37.1	
		INCLU	19.8	56.2*	
	Ítem 15	SEGRE	9.9	5.6	4.919
		INTEG	61.5	50.6	
		INCLU	28.6	43.8	
Origen y modificación	Ítem 11	SEGRE	25.3*	4.5	27.581**
		INTEG	73.6	76.4	
		INCLU	1.1	19.1*	
	Ítem 14	SEGRE	25.3*	2.2	39.167**
		INTEG	67.0	56.2	
		INCLU	7.7	41.6*	

Nota: SEGRE= Teoría segregadora; INTEG= Teoría integradora; INCLU= Teoría inclusiva;

*= $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$; **= $p \leq .001$. En negrita los valores que indican coincidencia entre mayor frecuencia y $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$

Por otro lado, el comportamiento de las respuestas en la Dimensión 2, se presentan en la Tabla 4.6. Tal como se puede apreciar, se encontraron asociaciones significativas entre el tipo de perfil y el tipo de alternativa elegida en la casi todos los ítems de esta dimensión, a

excepción del ítem 23. Asimismo, prácticamente en todos los ítems de dilemas se manifestaron diferencias importante entre el tipo de respuestas elegidas en mayor medida entre un perfil y otro

Tabla 4.6.

Prevalencia (%) de Respuestas en Dimensión 2: Respuesta Educativa

Categoría e ítem		Respuesta en	Perfil Integrador (n=91)	Perfil Inclusivo (n=89)	$\chi^2_{(2)}$
Cultura profesional	Ítem 17 (1)	SEGRE	45.1	32.6	12.583**
		INTEG	29.7*	16.9	
		INCLU	25.3	50.6*	
	Ítem 20 (2)	SEGRE	12.1	5.6	28.809**
		INTEG	58.2*	24.7	
		INCLU	29.7	69.7*	
	Ítem 23 (1)	SEGRE	8.8	7.9	1.101
		INTEG	60.4	53.9	
		INCLU	30.8	38.2	
	Ítem 24 (3)	SEGRE	18.7*	0.0	26.877**
		INTEG	45.1	32.6	
		INCLU	36.3	67.4*	
Valor etiqueta	Ítem 19	SEGRE	51.6*	18	33.676**
		INTEG	48.4	62.9*	
		INCLU	0.0	19.1*	
Organización Social aula	Ítem 16	SEGRE	13.2	25.8	21.546**
		INTEG	63.7*	29.2	
		INCLU	23.1	44.9*	
Adaptación de métodos	Ítem 18	SEGRE	11.0*	3.4	66.011**
		INTEG	63.7*	11.2	
		INCLU	25.3	85.4*	
	Ítem 21	SEGRE	17.6*	0.0	105.024**
		INTEG	63.7*	5.6	
		INCLU	18.7	94.4*	
	Ítem 22	SEGRE	12.1*	1.1	32.331**
		INTEG	75.8*	50.6	
		INCLU	12.1	48.3*	

Nota: SEGRE= Teoría segregadora; INTEG= Teoría integradora; INCLU= Teoría inclusiva;

**= $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$; **= $p \leq .001$. En negrita los valores que indican coincidencia entre mayor frecuencia y $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$. En categoría cultura profesional: (1)= relacionado con papel de otros profesores, (2)= papel de la familia, (3)= papel de los apoyos (otros profesionales).*

Finalmente, la Tabla 4.7 presenta el conjunto de respuestas elegidas en la Dimensión 3 de principios y valores educativos. Tal como se puede apreciar, nuevamente en casi todos los ítems se encontraron diferencias significativas entre la tendencia de respuesta en cada perfil. En esta dimensión la excepción fue el ítem 28, referido a valores.

Tabla 4.7.

Prevalencia (%) de Respuestas en Dimensión 3: Principios y Valores

Indicador e ítem		Respuesta en	Perfil Integrador (n=91)	Perfil Inclusivo (n=89)	$\chi^2_{(2)}$
Ideología educativa	Ítem 26	SEGRE	17.6*	2.2	44.681**
		INTEG	54.9*	21.3	
		INCLU	27.5	76.4*	
	Ítem 29	SEGRE	24.2*	9	16.809**
		INTEG	56	44.9	
		INCLU	19.8	46.1*	
Valores	Ítem 28	SEGRE	47.3	48.3	3.637
		INTEG	46.2	37.1	
		INCLU	6.6	14.6	
Nivel Equidad	Ítem 27	SEGRE	13.2	12.4	30.133**
		INTEG	52.7*	15.7	
		INCLU	34.1	71.9*	
Mejora escolar	Ítem 25	SEGRE	15.4*	4.5	17.492**
		INTEG	47.3*	28.1	
		INCLU	37.4	67.4*	
	Ítem 30	SEGRE	6.6	4.5	30.894**
		INTEG	54.9*	16.9	
		INCLU	38.5	78.7*	

Nota: SEGRE= Teoría segregadora; INTEG= Teoría integradora; INCLU= Teoría inclusiva;

**= $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$; **= $p \leq .001$. En negrita los valores que indican coincidencia entre mayor frecuencia y $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$*

Al observar el conjunto de respuestas típicas encontradas en cada perfil identificado en este estudio y comprobar que dicha diferencia se conecta con asociaciones significativas entre el tipo de respuesta y el tipo de perfil, estamos en condiciones de elaborar nuestra primera descripción del contenido principal que define cada uno de los perfiles identificados: el perfil inclusivo y el perfil integrador.

CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL INCLUSIVO

En términos generales este perfil manifestó preferencia por respuestas de tipo inclusivas en 11 de los 20 ítems de los dilemas presentados en el cuestionario, seguida de 7 preferencias por respuestas de tipo integrador y muy pocas respuestas de tipo segregadora ($n = 2$).

Respecto a la primera dimensión del modelo (naturaleza de las diferencias individuales), hubo una clara preferencia por opciones integradoras e inclusivas. Esto se observó más claramente en la categoría relacionada con las causas y posibilidades de cambio de las conductas disruptivas, en donde las respuestas más comunes se enmarcaron dentro de concepciones tanto ambientalistas como multifactoriales respecto al origen y modificación de la disrupción. Algo diferente sucedió en relación con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en donde claramente este perfil tuvo preferencia por concepciones de corte constructiva.

En la dimensión 2 (respuesta educativa), este perfil optó en mayor medida por opciones representativas de posiciones inclusivas en la mayoría de los ítems. Solo en cuanto al valor de la etiqueta, este grupo eligió preferentemente una posición integradora, que en esta categoría defendía la necesidad de diferenciar entre los distintos tipos de estudiantes para darles la respuesta conocida más adecuada. No obstante, se denota un predominio por posturas colaborativas a la hora de proporcionar respuestas educativas ante la disrupción, así como también respecto a las manera de trabajar dentro de la escuela con la familia y con otros profesionales. Asimismo, en este perfil se opta de manera preferente por alternativas que prefieren una organización del aula en grupos homogéneos y utilización de métodos democráticos para afrontar la disrupción.

Finalmente, en la dimensión 3 (principios y valores educativos), este perfil optó de manera preferente por posiciones inclusivas, observándose todos los ítems

correspondientes a esta dimensión una asociación significativa entre tipo de respuesta y perfil. Esto indicaría la presencia de concepciones optimistas frente a la posibilidad de mejora en la escuela, así como también respecto a la posibilidad de garantizar una educación de calidad para todos. También habría una marcada correspondencia con ideologías pluralistas respecto a la educación.

En la Figura 4.2 se puede observar un esquema con los principales elementos del contenido de las concepciones docentes sobre inclusión educativa de este perfil Inclusivo.

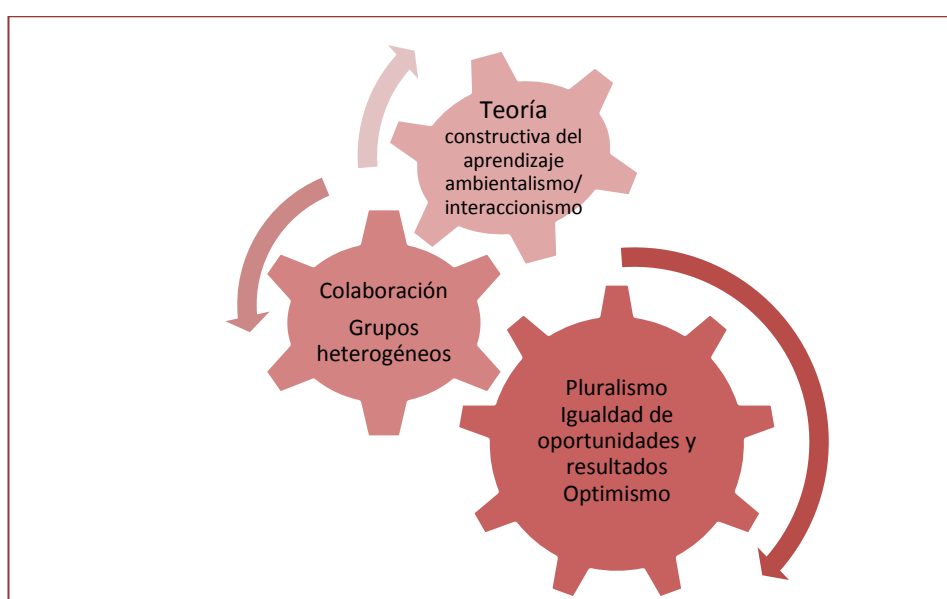


Figura 4.2: Principales características del perfil Inclusivo

CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL INTEGRADOR

El perfil Integrador presentó una marcada preferencia por opciones de respuesta de la posición integradora ($n = 12$), estando las opciones segregadoras e inclusivas con 4 preferencias cada una.

En cuanto a la dimensión 1 (naturaleza de las diferencias individuales), se observó claramente una preferencia por posturas individualistas y ambientalistas a la hora de decidir en dilemas referidos a las categorías de origen y posibilidad de cambio de la

disrupción, apuntando a una preferencia compartida de respuestas con planteamientos ambientalistas y estáticos con respecto a las causas de las mismas.

En relación con las concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje, este perfil presentó una marcada preferencia por posturas pertenecientes a la teoría interpretativa de la educación.

En cuanto a Dimensión 2 (respuesta educativa) el perfil integrador optó significativamente por respuestas en las posiciones segregadora e integradora. De esta manera, se enfatiza en la importancia de la competencia y el individualismo en las relaciones dentro de la comunidad escolar, así como también la preferencia por la organización de grupos de características homogéneas para organizar las actividades escolares.

Con respecto a las respuestas específicas ante la disrupción en el aula, en el perfil integrador se observó significativamente la preferencia por opciones integradoras, en las cuales se consideran los métodos intermedios entre punitivo y democrático como los más efectivos para hacer frente a la disrupción en el aula. Finalmente, en el ítem relacionado con el valor de la etiqueta, este grupo optó por la posición segregadora, que contempla la necesidad de los procesos de etiquetado para diferenciar de forma efectiva a los distintos tipos de alumnos que existen en la escuela.

Finalmente, en la Dimensión 3, referida a los principios y valores educativos, el perfil Integrador se inclinó en mayor medida por posturas segregadoras e integradoras. Esto indicó activación de concepciones liberales e igualitaristas en cuanto al acceso, las oportunidades y el derecho a la educación. Sin embargo, en relación con las concepciones sobre el nivel de equidad y la mejora escolar se prefieren las opciones de la teoría integradora para resolver los dilemas presentados. La Figura 4.3 presenta las principales características de este perfil.



Figura 4.3: Principales características del perfil Integrador

De esta manera, hemos podido describir el tipo de concepciones asociadas a cada perfil identificado en la muestra de participantes. De manera comparativa, en la Tabla 4.8 se presenta un resumen de ambos perfiles.

Tabla 4.8.

Resumen de Contenido de los Perfiles de Concepciones Docentes sobre Inclusión Educativa

Dimensión	Indicador	Perfil Integrador	Perfil Inclusivo
Naturaleza de las diferencias individuales	Enseñanza y aprendizaje	Teoría Interpretativa	Teoría Constructiva
	Origen y Modificación	Individualista/Ambientalista	Ambientalista/multifactorial
Respuesta Educativa	Cultura profesio nal	Profesores Individualista/Competitiva	Competitiva/Colaborativa
	Familia	Competitiva	Colaborativa
	Apoyos	Individualista/Competitiva	Colaborativa
	Uso de etiquetas	Discrimina entre tipos de alumnos	Diagnostica para entregar respuesta necesaria
	Organización social del aula	Grupos homogéneos o heterogéneos según asignatura	Grupos heterogéneos
	Adaptación de métodos	Punitivo/ Intermedio entre punitivo y democrático	Democrático y cooperativo
Principios y valores	Ideología educativa	Liberal/Igualitarista	Pluralista
	Valores declarados	Esfuerzo personal / Solidaridad	
	Nivel de equidad	Acceso y oferta en igualdad de oportunidades	Igualdad de oportunidades y resultados
	Actitud hacia la mejora escolar	Conformismo	Optimismo

Nota: las casillas más oscuras indican coincidencia entre moda y $r_{ij(\text{corregido})} \geq 1.96$

4.4.2. ASOCIACIONES ENTRE EL TIPO DE PERFIL Y VARIABLES DEL PROFESOR O DE LA ESCUELA

Dentro de las variables del profesor consideradas en este estudio, identificamos los *años de experiencia docente*, el *ciclo educativo* en que se imparte docencia, la *percepción de apoyo* por parte de otros profesionales y la *formación específica* en afrontamiento a la disrupción. Como variable de la escuela, consideramos la variable *titularidad del centro* (ver Tabla 4.2). Para describir las posibles asociaciones entre el tipo de perfil y variables del profesor y de la escuela utilizamos tablas de contingencia.

Con ello en la única variable donde no observamos asociación con el tipo de perfil fue en la variable *años de experiencia docente* ($\chi^2_{(5)} = 3.572$, $p = .613$, V de Cramer = .141).

La variable *ciclo educativo en que se imparte docencia* presentó una asociación significativa con el tipo de perfil ($\chi^2_{(2)} = 7.751$, $p \leq .05$, V de Cramer = .208), donde se señala que los profesores de primer ciclo básico fueron clasificados estadísticamente en un número mayor dentro del perfil inclusivo y en un número estadísticamente menor dentro del perfil integrador. En la Figura 4.4 se puede observar el comportamiento de esta variable según el tipo de perfil.

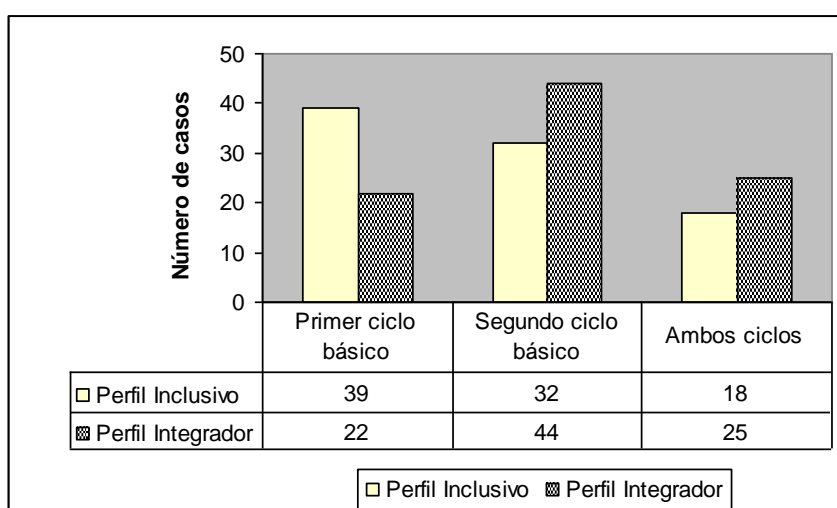


Figura 4.4. Variable ciclo en que se imparte docencia y tipo de perfil (N=180)

Por su parte, la variable *percepción de apoyo de otros profesionales* presentó una asociación significativa entre dicha percepción y el tipo de perfil ($\chi^2_{(1)} = 27.741$, $p \leq .001$, V de Cramer = .393). En el perfil inclusivo se observó un porcentaje mayor de profesores que sí perciben apoyo en la escuela y un porcentaje mucho menor de profesores que dicen no percibirlo. En el perfil integrador, esta relación se dio en forma opuesta, es decir, hubo un porcentaje significativamente mayor de profesores que plantean no percibir apoyo por parte de otro profesional en la escuela y un porcentaje mucho menor de profesores que dicen sí percibirlo. En la Figura 4.5 se puede observar el comportamiento de esta variable según el tipo de perfil.

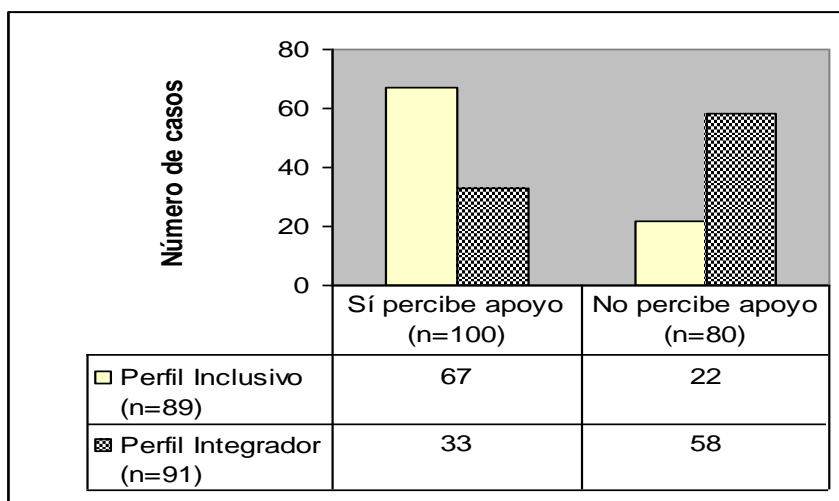


Figura 4.5. Variable percepción de apoyo y tipo de perfil (N=180)

Respecto a la variable *formación específica* relacionada con el afrontamiento o prevención de situaciones de disrupción en el aula, se encontró una asociación significativa con el tipo de perfil ($\chi^2_{(1)} = 8.663$, $p \leq .05$, V de Cramer = .219). Dentro del perfil inclusivo hubo un porcentaje significativamente mayor de profesores que sí tuvieron formación específica en este tema y un porcentaje significativamente menor de profesores que no tuvieron. En el perfil integrador se observó la asociación contraria.

Finalmente, la variable *titularidad del centro* presentó una asociación significativa con el tipo de perfil ($\chi^2_{(1)} = 14.190, p \leq .001, V \text{ de Cramer} = .281$), en tanto, dentro del perfil inclusivo hubo un mayor porcentaje de profesores participantes pertenecientes a escuelas particular-subvencionadas y un porcentaje significativamente menor de profesores pertenecientes a escuelas municipales.

En el perfil integrador, la asociación con la titularidad del centro se comportó de manera diferente, es decir, hubo un número mayor de profesores pertenecientes a escuelas municipales en comparación con el número de profesores que trabajaban en escuelas particular-subvencionadas. La Figura 4.6 nos presenta los resultados de esta variable según el tipo de perfil.

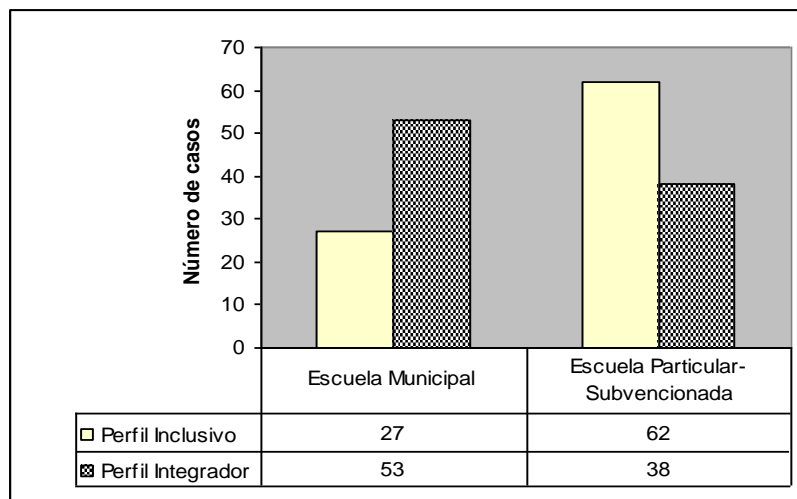


Figura 4.6. Variable titularidad del centro y tipo de perfil (N=180)

Considerando estos resultados y para caracterizar los perfiles, se puede decir que los profesores pertenecientes al Perfil Inclusivo en su mayoría trabajaban en el primer ciclo básico, percibían apoyo de otros profesionales dentro de su labor educativa en la escuela, han tenido formación específica relacionada con la respuesta a la disrupción en el aula y trabajaban en escuelas particular-subvencionadas.

Por otra parte, la mayoría de los participantes que fueron clasificados dentro del Perfil Integrador eran profesores que no percibían apoyo por parte de otros profesionales en la escuela, no habían tenido formación específica en este tema y trabajaban en su mayoría, en escuelas municipales.

4.5. DISCUSIÓN

El interés de este primer estudio fue conocer el contenido y la estructura de las concepciones sobre la inclusión educativa del profesorado en ejercicio, utilizando el enfoque de las teorías implícitas. Para ello, organizamos el estudio de dichas concepciones dentro de un modelo teórico de los procesos de educación inclusiva que incluyó tres dimensiones: naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa y, principios y valores. La estrategia metodológica elegida fue la creación y aplicación de un cuestionario de dilemas, el cual fue cumplimentado por 180 profesores chilenos de enseñanza básica.

Los resultados obtenidos en este primer estudio nos permitieron diferenciar dos tipos de perfiles de concepciones docentes sobre inclusión educativa, gracias al examen de los grupos que emergieron con el análisis de conglomerados. A estos perfiles los denominamos *perfil inclusivo* y *perfil integrador*, según el tipo de opciones de respuestas más frecuentemente elegidas en cada grupo de participantes, en ningún caso constituyeron perfiles puros.

El análisis de las características de estos perfiles nos ha permitido distinguir el contenido de las concepciones y su organización. Por un lado, encontramos un *perfil integrador*, caracterizado por optar de manera más frecuente por opciones relacionadas con teorías interpretativas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que entienden el aprendizaje como el resultado de la actividad personal del estudiante, lo que, a su vez, requiere una serie de procesos mediadores. Esto es congruente con las estrategias de

afrontamiento a la disrupción más activadas en este perfil, que se basan en la aplicación consistente de normas que el alumno debe asimilar gracias a las explicaciones y razones que el profesor brinda respecto a las características de una conducta *adecuada* dentro del aula. Este perfil concibe la colaboración con la familia desde un rol de funcionamiento específico y complementario a los objetivos descritos por la escuela, entendiendo el uso de etiquetas desde la necesidad efectiva de diferenciar distintos *tipos* de alumnos, en este caso, de acuerdo con su *tipo* de conducta. El trabajo en el aula se organiza de manera flexible, en grupos homogéneos o heterogéneos, según el objetivo de la actividad. En cuanto a los principios y valores, en este perfil se considera la equidad desde una igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta educativa, mediante acciones compensatorias, pero conformistas respecto a la posibilidad de mejora escolar.

El *perfil inclusivo*, por su parte, prefiere alternativas constructivas que consideran el aprendizaje como un sistema en donde son interdependientes los resultados, las condiciones y los procesos. Estas concepciones de interdependencia se manifiestan también en la manera que este perfil concibe la respuesta educativa a la disrupción y los principios y valores educativos que se tienen en la práctica educativa. Es así que en este grupo prefiere alternativas de respuesta que incorporen la colaboración, tanto con respecto al trabajo con las familias como con los apoyos de otros profesionales. En la misma línea, el trabajo en el aula se orienta a opciones que integran un estilo democrático y cooperativo para afrontar la disrupción y el uso de una organización heterogénea que implique la colaboración mutua para la consecución de objetivos comunes. La ideología predominantemente activada es la pluralista, desde la cual se entiende la importancia de garantizar una educación de calidad para todos los alumnos, que asegure la igualdad de oportunidades en los resultados escolares y considere la posibilidad y necesidad de la transformación de las escuelas para mejorar la atención a la diversidad.

Si bien, el valor de algunas de estas descripciones de los perfiles docentes puede descansar en un análisis crítico del instrumento utilizado, aspecto sobre el cual volveremos más adelante, también es cierto que dentro del conjunto de respuestas encontradas en la muestra utilizada se puede observar cierta coherencia teórica.

Por ejemplo, se observó claramente la preferencia por posiciones segregadoras/integradoras en el *perfil integrador* y por posturas más integradoras/inclusivas en el *perfil inclusivo* en la mayoría de los ítems del cuestionario. Esto nos ha hecho pensar que, efectivamente, las concepciones sobre los procesos de educación inclusiva se mueven dentro de un continuo con un polo excluyente y otro inclusivo.

No obstante, hay ciertos aspectos incluidos en las dimensiones teóricas que no han distinguido claramente entre los perfiles de concepciones. Por ejemplo, en el ítem sobre valores educativos ambos perfiles identificados prefieren las alternativas de respuesta que se relacionan con posturas segregadoras e integradoras, sin existir prácticamente diferencias en esta elección. Esto nos ha hecho reflexionar respecto al contenido de la Dimensión sobre principios y valores educativos, en la cual hemos tenido dificultad para definir y extrapolar a una situación dilemática conceptos de alta complejidad conceptual como los incorporados en dicha dimensión. Es probable que este aspecto no fuera del todo superado en la confección de nuestro cuestionario, por lo que en estudios posteriores tendremos que continuar buscando la mejor manera de acceder a ellos.

Si continuamos con el análisis de los tipos de perfiles encontrados en nuestros participantes, parece pertinente incluir una breve reflexión sobre los resultados de una investigación paralela realizada en nuestro mismo grupo de investigación desde un marco teórico y metodológico convergente. En López *et al.* (2009) también se encontraron tipos de perfiles de concepciones docentes, pero en este caso fueron tres tipos de perfiles. Si bien, tenemos en cuenta que existen diferencias de diseño, en relación con el tipo total de

muestra o nivel de enseñanza, cabe la pregunta sobre si estas diferencias en la organización de los perfiles (es decir, que emerjan tres tipos de perfiles en vez de dos), se deba a la naturaleza de la dificultad abordada, que en caso de la investigación citada estaba referida a la discapacidad intelectual.

En este sentido, como muestran algunos estudios sobre actitudes docentes ante la inclusión, se comenta que éstas están relacionadas con el tipo de colectivo de alumnos vulnerables a los procesos de exclusión (Álvarez *et al.*, 2008; Avramidis *et al.*, 2000). Si consideramos lo anterior, en el marco de las concepciones como teorías implícitas, sigue teniendo sentido preguntarse si en el ámbito pragmático y encarnado de estas teorías, existen diferencias en torno al tipo de concepciones que se activan según las necesidades educativas que presentan los alumnos. Esto puede ser motivo de investigaciones posteriores, aspecto sobre el cual también volveremos más adelante.

Con respecto a otras variables del profesor y de la escuela incorporadas en este estudio, los resultados obtenidos mostraron algunas asociaciones dignas de consideración.

En cuanto a la variable *ciclo educativo en el que profesor ejerce docencia*, los resultados indicaron diferencias según el tipo de perfil. De todos los participantes, los profesores de primer ciclo básico pusieron de manifiesto concepciones inclusivas en mayor medida que los que trabajan en segundo ciclo o en ambos. En concordancia con estos resultados, en estudios sobre actitudes hacia la inclusión se ha señalado la existencia de actitudes más positivas en profesores de niños en niveles educativos inferiores (Avramidis y Norwich, 2002). Por su parte, Pérez Echeverría *et al.* (Pérez Echeverría; Pozo *et al.*, 2006) al estudiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje también han planteado la mayor probabilidad por parte de los profesores de primaria de elegir teorías constructivas.

Otra variable asociada de manera significativa al tipo de perfil de concepciones sobre inclusión educativa, fue la *percepción de apoyo por parte de otros profesionales*. El análisis de esta variable resultó muy interesante puesto que dentro de las mismas escuelas

hubo profesores con diferente percepción de apoyo. Esto alude al carácter subjetivo de la variable, en tanto que profesores con igual número de apoyos en la escuela en la que trabajan perciben la recepción de ayuda de manera diferente.

Lo anterior nos ha hecho pensar que un facilitador de la inclusión de los estudiantes sería la percepción de apoyo que tiene un profesor para hacer frente a las dificultades derivadas de la disrupción en el aula. Este dato está en consonancia con lo apuntado por otros autores, que hacen hincapié en la relación entre las respuestas y actitudes de los profesores ante la inclusión y las ayudas que estos perciben (Echeita, 2006; Torres González, 1999).

Con respecto a la variable *años de experiencia docente* no encontramos asociaciones con el tipo de perfil de concepciones encontrado en nuestra muestra de profesores. Es necesario avanzar en el análisis de esta variable, atendiendo, por ejemplo, a los rangos establecidos (Martín *et al.*, 2006) o al tipo de colectivo profesional, por cuanto resulta al menos inesperado que a mayor experiencia no se avance hacia posiciones más inclusivas. .

Por su parte, la *formación específica* del profesor, también mostró ser un factor relacionado con los diferentes perfiles de concepciones sobre los procesos de inclusión asociadas a la disrupción en el aula. En este sentido, parece que la formación específica puede ser un facilitador importante para los procesos de inclusión. Las actitudes docentes hacia la inclusión se tornan más positivas a medida que los profesores sienten que van adquiriendo las destrezas necesarias para hacer frente a las demandas que trae consigo la atención a la diversidad (Ainscow *et al.*, 2001).

En relación con la escuela, su *titularidad* se relacionó con el tipo de perfil de concepciones docentes. Los resultados mostraron una mayor elección de opciones de respuesta inclusivas en escuelas particular-subvencionadas en comparación con escuelas municipales. Nosotros optamos, por supuesto, por interpretar este resultado de manera cautelosa. A pesar de que todas las escuelas pertenecen a la misma comuna y participan en

un programa gubernamental que las elige precisamente por tener elevados índices de vulnerabilidad psicosocial, hay factores en la misma definición de su titularidad que son distintivos entre ambos tipos de escuelas: las posibilidades de pago de arancel y la selección de alumnos que realiza la educación subvencionada, no así la educación municipal en Chile.

Así pues, es posible que la titularidad también se encuentre modulada por, a lo menos, dos variables que no incluimos en este estudio: la cantidad de recursos disponibles para atender a la diversidad con que cuenta la escuela y los mecanismos de selección de estudiantes. En este sentido, las escuelas particular-subvencionadas al disponer de financiamiento compartido del estado y los padres, podría tener mejores oportunidades (derivadas de su mayor cantidad de recursos económicos), para incorporar un mayor número de apoyos, recursos y preparación de su profesorado en comparación con las escuelas municipales. Por otro lado, los mecanismos de selección de los estudiantes, podrían relacionarse con informes de conducta, en donde creemos que se probablemente se tenderá a optar por preferir a un alumno con antecedentes favorables de conducta.

La importancia de los contextos en la activación de concepciones, también se ha considerado relevante a la hora de hablar de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje puesto que se estudian como teorías implícitas dependientes de contexto (Pérez Echeverría, Pozo *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006). En este sentido al ser teorías en acción, las concepciones son útiles y eficaces en tanto nos permiten enfrentar con éxito situaciones cotidianas (Pozo *et al.*, 2006). De esta forma, la *naturaleza situada* de las concepciones implicaría que en la medida que los profesores se encuentren en escenarios de atención a la diversidad en los cuales se sientan competentes, se puede avanzar hacia la activación de concepciones más inclusivas.

Otro aspecto interesante con respecto a las características de las escuelas que participaron de este estudio, es que todas, tanto las escuelas municipales como las particular-subvencionadas, son escuelas *comunes*, sin ninguna política de *integración*

escolar. Por tanto, son escuelas en las que su profesorado puede que haya reflexionado poco sobre las implicaciones derivadas de lo que nosotros llamamos atención a la diversidad. Este aspecto cobra aún más sentido si atendemos a los hallazgos que indican que los profesores que no participan en programas de inclusión mantienen puntos de vista más negativos sobre este proceso (Avramidis *et al.*, 2000). Por consiguiente, cabría esperar concepciones menos inclusivas en la muestra elegida, en comparación a lo que podríamos haber encontrado en profesores que estén participando en procesos activos de inclusión.

Reflexionando sobre las limitaciones de este estudio, sabemos en primer lugar que el análisis estadístico realizado, por la naturaleza misma de los datos, solo nos indica la coincidencia entre variables. Si bien los tipos de asociaciones encontradas nos han permitido avanzar en la descripción de las concepciones docentes y sobretodo, explorar la relación de las concepciones con variables del profesor o de la escuela, entendemos las limitaciones que ello impone al momento de generar conclusiones, considerando la posibilidad de que existan otras variables no incorporadas en el estudio relevantes y que puedan tener también gran importancia como las incluidas aquí.

Esta reflexión sobre las *limitaciones* de este primer estudio, destacamos también la denominación dada a cada perfil según el tipo de teoría más elegida en cada grupo lo que, a nuestro juicio, debe ser revisado. Nombrar a los tipos de perfiles de la misma forma que a las posturas teóricas del marco conceptual, puede dar una idea contradictoria a la visión dinámica inherente al proceso inclusivo. Además, dentro de cada perfil conviven tanto teorías segregadoras, integradoras e inclusivas en mayor o menor medida.

Otra limitación que es inherente al uso de un instrumento de *lápiz y papel*, como es el cuestionario de dilemas, alude al factor de deseabilidad social (León y Montero, 2003). Somos conscientes que en la sociedad actual ideas de segregación, uso de castigo para mantener la disciplina en el aula o el individualismo, entre otras, pueden ser posturas *políticamente incorrectas* que pueden acarrear el peligro de que los participantes emitan

respuestas socialmente más deseables. También sabemos que nuestros resultados descansan sobre el supuesto de que las concepciones docentes de carácter más implícitos pueden medirse por medio de la elección que los profesores hagan frente a situaciones dilemáticas y que, al mismo tiempo, estas concepciones tienen relación con lo que el profesor hace en el aula.

Pues bien, estas limitaciones derivadas del instrumento utilizado pueden también verse como oportunidades. Esto debido a dos aspectos fundamentales. Primero, aunque consideremos el factor de deseabilidad social, también sabemos que los estudios sobre concepciones docentes asumen la diferencia entre lo que el profesor dice y lo que hace (Martín *et al.*, 2006), planteando que en general, los profesores se muestran concepciones más sofisticadas en lo que dicen que en sus conductas reales en el aula. Esto nos hace entender la naturaleza indirecta de la relación y no nos haría esperar, por ejemplo, que un profesor que opta sistemáticamente por concepciones *más segregadoras* se comporte de manera *más inclusiva* dentro del aula. Segundo, la diferencia entre lo que el profesor dice y lo que hace, abre la oportunidad de adoptar metodologías complementarias que accedan a lo que el profesor *realmente* hace dentro del aula.

En resumen, los resultados de este primer estudio nos indicaron la interdependencia entre lo individual y lo contextual que surge en la interacción de las concepciones dentro de sistemas escolares con sus características particulares. Con lo anterior, valoramos el estudio de las concepciones docentes como una línea de investigación con implicaciones prácticas y relevantes en el éxito del desarrollo de escuelas inclusivas.

Con vistas a la profundización de los hallazgos de este estudio, consideramos pertinente continuar el estudio de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa. Un camino posible para ello es incorporar metodologías adicionales para el estudio de las concepciones, que se acerquen a un enfoque cualitativo. Por ejemplo, por medio del estudio

de las prácticas en los profesores y su relación con lo que el profesor dice respecto dicha práctica.

Consideramos que la reflexión por parte de los profesores sobre la atención educativa de los estudiantes que de manera sistemática interrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje, sirve como *palanca o punto de apoyo* (Ainscow, 2004) para fortalecer el desarrollo de procesos de mejora de las condiciones para la presencia, el aprendizaje y la participación de *todos* los alumnos. En consecuencia, a pesar de que se trata de un estudio centrado en un aspecto más bien “micro”, tiene un valor reconocido por otros muchos investigadores ya que para la mejora de la práctica docente es imprescindible generar contextos de reflexión en los que el profesorado confronte y reexamine sus *creencias* en relación con sus valores y sus prácticas docentes.

Pues bien, siendo la disrupción una realidad común para muchos profesores, es conveniente vislumbrar la “utilidad de esta dificultad” como un modo de avanzar hacia sistemas escolares más inclusivos y transformar el conflicto en una oportunidad. Esto anima a seguir investigando para que en Chile el ámbito escolar *ordinario*, sea un lugar en donde, efectivamente, tengan un espacio *todos* los alumnos.

CAPÍTULO 5

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA ACCIÓN DE SUS PARTICIPANTES (INTRODUCCIÓN Y MÉTODO)

*“Si nos vemos obligados a admitir que el conocimiento
no se puede entender sin el sentido común,
y que el sentido común
no es otra cosa que nuestra historia corporal y social,
entonces la conclusión inevitable es que
el conocedor y lo conocido, la mente y el mundo, están en relación entre sí
a través de la especificación mutua
o co-originación dependiente”*

(Francisco Varela, 1991)

5.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio se ha gestado a partir de los resultados obtenidos del estudio anterior, en el cual a través de la creación y aplicación de un cuestionario de dilemas a un grupo de profesores chilenos, nos pudimos percatar de que sus concepciones respecto

a la disrupción se organizaban en perfiles reconocibles y diferenciables entre sí, dentro del continuo inclusión/ exclusión.

Dicho hallazgo fue concordante con resultados de otras investigaciones desarrollados en nuestro grupo de investigación respecto a concepciones sobre procesos de inclusión asociados a la discapacidad intelectual (López *et al.*, 2009; Urbina *et al.*, 2011). En esos estudios, las concepciones del profesorado fueron abordadas por medio de cuestionarios de dilemas y grupos focales. En estas investigaciones se concluyó que los docentes analizaban las situaciones dilemáticas de la inclusión según principios consistentes y articulados, formando perfiles diferenciados tanto en su contenido como en las variables asociadas (percepción de apoyo, tipo de centro, años de experiencia, entre otras).

En consecuencia, la comprobación de la existencia de perfiles de concepciones docentes sobre procesos de educación inclusiva, nos propuso dos desafíos que quisimos abordar con el desarrollo de este segundo estudio.

El primer desafío fue conocer con mayor profundidad las características de los perfiles de concepciones docentes sobre procesos de inclusión, en este caso asociados a la disrupción en el aula, para comprender tanto sus núcleos de contenido como el escenario en que emergen sus características diferenciales. Para este estudio solo consideramos profesores que trabajaran en escuelas municipales, puesto que en el estudio anterior la titularidad del centro fue una variable distintiva para la generación perfiles y, en esta ocasión, hemos querido mantener esta variable en común para todos los profesores participantes.

El segundo desafío, fue avanzar en la comprensión de las concepciones del profesorado a través de métodos alternativos y complementarios a los cuestionarios de dilemas utilizados en el primer estudio y en las investigaciones previas de nuestro grupo de investigación.

Desde el inicio de esta tesis doctoral, nos preguntamos sobre las posibilidades metodológicas para acceder al contenido implícito de las concepciones del profesorado. Este interés supone atender a la posible dicotomía entre lo que un docente podría *declarar* respecto a lo que hace en el aula en una situación específica (real o simulada) y lo que efectivamente *practica* en ella.

Lo anterior, hace referencia a un tópico de preocupación común a varias investigaciones en psicología y educación: el dualismo entre teoría y práctica (Clàra y Mauri, 2010) o como llaman otros autores, la dicotomía entre cognición y acción (Pozo *et al.*, 2010).

Debido a la misma naturaleza del problema que quisimos investigar (concepciones como teorías implícitas) y para avanzar en la comprensión del dualismo teoría/práctica, en este segundo estudio nos acercamos al uso de metodologías de corte cualitativo. Pensamos que, un estudio cualitativo nos permitiría conocer, desde la perspectiva de los profesores, cómo en su práctica cotidiana las concepciones respecto a los procesos de inclusión emergen en el momento de analizar, explicar o reflexionar sobre sus propias acciones dentro del aula.

De este modo, la observación y la reflexión sobre la propia práctica constituirían un vehículo para acceder a las concepciones del profesorado en tanto teorías implícitas.

No ha sido interés de este estudio *superar* la dicotomía que se ha dado en la investigación educativa respecto a la teoría y la práctica- entre la cognición y la acción, entre lo que *digo que hago* y lo que *hago realmente*- sino que, más bien, nos interesó avanzar en la *comprensión* de aquella *compleja* relación.

En efecto, tal como plantean Pozo *et al.* (2010) compartimos que:

Lejos de creer que las disociaciones entre lo implícito y lo explícito, entre la acción y la cognición, entre la práctica y la teoría educativa, son una anomalía, creemos que hay motivos suficientes para aceptar que se trata de un rasgo esencial y característico no solo de nuestra actividad mental sino también social, de forma que la coherencia o

convergencia entre ambos polos, lejos de ser un supuesto de partida es más bien una conquista – cognitiva, social, educativa – que requiere nuevas teorías y nuevas prácticas (Pozo *et al.*, 2010, p. 181).

Con los antecedentes anteriormente expuestos, en este estudio consideramos utilizar el conjunto de métodos y estrategias que pensamos serían apropiados para lograr el desafío de comprender la compleja relación entre la práctica y las concepciones del profesorado. En este sentido, para el logro de nuestros objetivos consideramos la necesidad de observar situaciones cotidianas en los contextos naturales, tal como plantean (Miles y Huberman, 1994). Diseñamos un estudio de tipo inductivo (Guba y Lincoln, 1994; Tójar, 2006). De manera particular, utilizamos la metodología de *estudio de casos*.

El acercamiento al estudio de las concepciones docentes sobre inclusión educativa por medio de estudio de casos, permitiría explorar de manera más profunda dichas concepciones, además de ampliar las posibilidades de comprensión sobre la relación entre lo que el profesor “hace” en la sala de clases y lo que “dice” acerca de lo que hace.

Con ello, este método de estudio de casos posibilitaría un análisis formal, detallado, comprehensivo y sistemático de las acciones docentes y sus concepciones asociadas. Es decir permitiría, tal como lo plantea su definición, profundizar en algún aspecto de un caso para acceder a sus dinámicas desplegadas en contextos particulares (Hopkins, 1989; Pérez Serrano, 2008; Sandín, 2003; Stake, 1995). Asimismo, el objetivo básico del estudio de casos ha ido encaminando hacia la comprensión del significado de una experiencia (Pérez Serrano, 2008) que pueda permitir establecer la “plausibilidad” (Taylor y Bogdan, 1984) de que lo observado en una unidad individual pueda ser generalizable hacia una población más amplia a la que pertenece el particular observado.

5.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En concordancia con lo anterior, y manteniendo como marco general interés por comprender las concepciones docentes sobre los procesos de educación inclusiva, el principal objetivo de este estudio ha sido analizar el contenido y la estructura de las concepciones del profesorado que subyacen a los procesos de educación inclusiva, situadas en prácticas escolares relacionadas con la disrupción en el aula.

Este objetivo general se materializó en los siguientes **objetivos específicos**:

- Describir y analizar el contenido de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa a partir de la reflexión respecto a su propia práctica.
- Explorar la organización interna (perfiles) del contenido de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa *situadas* en prácticas escolares relacionadas con *escenarios* de disrupción en el aula.
- Analizar la relación entre las concepciones docentes identificadas y variables de la práctica educativa (del aula y del centro).
- Valorar la concordancia entre el contenido y la organización de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa en este estudio y las identificadas en los perfiles del estudio 1.

5.3. MÉTODO

A continuación describiremos el procedimiento seguido para desarrollar este estudio, el cual estuvo marcado por continuas decisiones y elecciones.

Considerando la duración del estudio y sus características, hemos intentado organizar los datos de manera cronológica, no obstante existen etapas que se superponen, debido a la misma naturaleza de la investigación cualitativa, recurrente y emergente. Intentamos realizar una reconstrucción de la *historia* de la investigación que compone este

segundo estudio para ayudar al lector en la comprensión del *clima* dentro del cual se desarrolló. El sentido y lugar que ocupa la historia en el texto cualitativo viene justificado por la necesidad de ofrecer un marco contextual sin el cual muchas de las afirmaciones y reflexiones metodológicas posteriores no podrían ser comprendidas (Tójar, 2006).

Asimismo, durante todo el proceso de investigación tuvimos especial cuidado con las cuestiones éticas, tanto en la formulación, como en el diseño, la gestión de los datos y el cierre de este estudio.

5.3.1. ACCESO AL CAMPO

En este estudio optamos por buscar la colaboración solo de escuelas de administración municipal (públicas). Esta decisión se fundamentó en los resultados del estudio anterior, en donde la titularidad del centro fue una variable distintiva en la organización de los perfiles de concepciones docentes. En esta ocasión, quisimos investigar con esa variable en común.

FASE DE ACCESO A LAS ESCUELAS

La fase de acceso a las escuelas comenzó en mayo del año 2009. En dicha ocasión contactamos telefónicamente con la Corporación de Educación Municipal de Viña del Mar¹² (Chile) para pedir una cita. Por medio de una entrevista personal con el administrador de la Corporación informamos de los objetivos de nuestra investigación y solicitamos permiso para contactar con escuelas de su comuna. Para dar curso a dicho permiso se nos solicitó la entrega de una carta dirigida a la Directora de la Corporación y otras dirigidas a los

¹² La Corporación de Educación Municipal de Viña del Mar el organismo municipal desde donde se administran todas las escuelas municipales en dicha comuna.

directores de las escuelas, ambas firmadas por la investigadora y sus dos directores de tesis (ver Anexos 3 y 4).

En agosto de 2009 la Corporación Municipal accedió en otorgar el permiso para contactar a 20 de las 39 escuelas que tiene bajo su administración. La selección de las 20 escuelas atendió, según informó el administrador de la Corporación, a criterios de internos de la institución relacionados con la presunta facilidad para obtener colaboración de las escuelas. Las escuelas seleccionadas, recibieron por escrito un documento formal desde la Corporación que informaba respecto del permiso otorgado para la realización de la investigación en aquellas escuelas que fueran contactadas y que voluntariamente accedieran a participar.

El tiempo transcurrido entre la solicitud del permiso y su concesión estuvo marcado por las consecuencias de una huelga nacional de profesores en Chile durante los meses de mayo y junio del primer semestre de 2009 y las vacaciones de invierno del año académico (15 días durante el mes de julio).

De vuelta de vacaciones de invierno, contactamos por vía telefónica con las escuelas, de acuerdo a criterios de accesibilidad geográfica. Finalmente, se logró hablar con quince escuelas, de las cuales nueve accedieron a tener una entrevista personal para conocer los objetivos de la investigación. De las nueve escuelas, cinco accedieron a participar de la investigación, siempre y cuando existieran profesores que voluntariamente decidieran colaborar.

El motivo principal para no sumarse a la investigación de algunas escuelas se relacionó, prácticamente en todos los casos, al exceso de carga de trabajo por la recuperación de clases debido a la huelga nacional de profesores que tuvo lugar durante el primer semestre de 2009. Otros motivos aludidos fueron la participación de los profesores en otras investigaciones o la ausencia de parte del equipo directivo en las escuelas por licencia médica.

BÚSQUEDA DE PROFESORES COLABORADORES

La búsqueda de profesores colaboradores, la realizamos entre agosto y septiembre del año 2009, una vez obtenida la venia del equipo directivo de las escuelas colaboradoras para realizar esta investigación.

Para motivar a la participación del profesorado, presentamos las características principales del estudio al Consejo de Profesores¹³ de cada escuela en un horario convenido con el equipo directivo. En esta presentación a todos los profesores de la escuela, se comentaron las actividades, la duración, los compromisos y los criterios de confidencialidad asociados al desarrollo del estudio. En la Tabla 5.1 se resumen los criterios de inclusión para el profesorado en esta investigación.

Tabla 5.1.

Criterios de Inclusión de Profesores Colaboradores en este Estudio

- Ejercer profesionalmente en una escuela municipalizada de la comuna de Viña del Mar, cuyo equipo directivo se hubiese comprometido previamente a facilitar el desarrollo de la investigación.
 - Haber obtenido la Licenciatura en Educación en algún centro de educación superior acreditado por el Estado de Chile.
 - Acceder de manera libre y voluntaria a participar de este estudio por un periodo mínimo de un año académico.
-

La denominación “profesor colaborador” se gestó por el especial interés que hemos tenido en nuestros participantes. Quisimos pasar desde la consideración *del* otro a la colaboración *con el* otro. Tal como plantea Tójar (2006) contemplamos en el “investigado” un colaborador, es decir, una persona activa y diferente en cada caso.

¹³ El “Consejo de profesores” corresponde a lo que en España se conoce como “Claustro”.

5.3.2. PARTICIPANTES/COLABORADORES

De manera preliminar logramos motivar la participación de quince profesores, distribuidos tal como indica la Tabla 5.2. A cada uno de ellos le contactamos personalmente para concertar una entrevista inicial y para planificar la colaboración. En dicha entrevista acordamos horarios y resolvimos dudas. Del mismo modo, procedimos a gestionar la firma de un consentimiento informado (ver Anexo 5), en el cual se hacía constar, entre otras cosas, su participación voluntaria durante todo el proceso.

Tabla 5.2.

Distribución de Colaboradores Preliminares según Escuela¹⁴

Escuela	Nº profesores colaboradores
Pablo Neruda	5
Gabriela Mistral	1
Vicente Huidobro	5
Violeta Parra	1
Nicanor Parra	3
TOTAL	15

La progresión del número de profesores colaboradores fue concordante con lo que usualmente suele suceder en las investigaciones cualitativas, en las cuales, la muestra inicial se va reconsiderando a medida que avanza el proceso de investigación (Tójar, 2006).

De esta manera, nueve de los quince profesores que inicialmente habían accedido a participar fueron los que terminaron el proceso. Principalmente fue la oportunidad, la accesibilidad y el interés personal de estos docentes lo que les mantuvo implicados en este estudio.

¹⁴ Se ha utilizado un nombre ficticio para nombrar a las escuelas participantes.

La Tabla 5.3 presenta el resumen de profesores colaboradores definitivos que finalmente se distribuyeron en tres escuelas.

Tabla 5.3.

Distribución de Colaboradores Definitivos por Escuela

Escuelas	Nº profesores colaboradores
Pablo Neruda	4
Gabriela Mistral	1
Vicente Huidobro	4
Violeta Parra	-
Nicanor Parra	-
TOTAL	9

En la escuela Pablo Neruda, de los cinco profesores participantes desde el inicio uno dejó de hacerlo debido a que fue a vivir al extranjero en marzo de 2010. En la escuela Gabriela Mistral el profesor colaborador participó en todo el proceso. En la escuela Vicente Huidobro, inicialmente fueron cinco los profesores dispuestos a participar, no obstante uno de ellos no pudo continuar debido a la dificultad para acordar un horario disponible de acompañamiento en el aula. En la escuela Violeta Parra, la única profesora colaboradora se mudó a otra ciudad. Finalmente, en la escuela Nicanor Parra, ninguno de los tres profesores que inicialmente participaron de la investigación continuó debido a dificultades derivadas de enfermedades de familiares cercanos o a licencias médicas durante espacios de tiempo prolongados.

En la Tabla 5.4 presentamos algunas características generales de los nueve profesores colaboradores en este estudio.

Tabla 5.4.

Profesores Colaboradores Definitivos

	Nombre ¹⁵	Escuela	Edad (años)	Años de experiencia
1.	Raimundo	Escuela Pablo Neruda	55	5
2.	Elvira	Escuela Pablo Neruda	28	6
3.	Pilar	Escuela Gabriela Mistral	56	34
4.	Gilda	Escuela Vicente Huidobro	60	35
5.	Luisa	Escuela Pablo Neruda	42	10
6.	Javiera	Escuela Vicente Huidobro	55	30
7.	Mabel	Escuela Vicente Huidobro	55	25
8.	Yanira	Escuela Vicente Huidobro	29	4
9.	Julieta	Escuela Pablo Neruda	44	20

La fase de desarrollo y trabajo de campo con los profesores colaboradores comenzó en septiembre del año 2009 en la medida que fueron desarrollándose las primeras entrevistas de coordinación. Esta fase se extendió hasta finales del semestre del año 2010 (junio 2010). No obstante, hasta septiembre del año 2010 seguimos permaneciendo en las escuelas, debido a que en cada una de ellas se realizó un trabajo paralelo en agradecimiento por la colaboración recibida en esta investigación hasta ese momento.

En concordancia con lo planteado por Tójar (2006), durante el desarrollo de este estudio, la investigadora y los profesores colaboradores desarrollamos variados roles dentro del contexto de investigación, tanto por la negociación realizada para el acceso al trabajo de campo como por el devenir de las relaciones construidas a medida que se desarrolló la investigación.

¹⁵ Se han modificado los nombres de los profesores colaboradores para resguardar su confidencialidad manteniendo, en todo caso, el mismo género.

5.3.3. CONTEXTO Y CONTINGENCIAS

Como en todo estudio cualitativo, el contexto dentro del cual *sucedan* los hechos que se investigan es de vital importancia; “lo que vale para un contexto puede no valer en otro” (Tójar, 2006, p. 148). Por ello, a continuación presentaremos una breve descripción de las escuelas participantes y las contingencias a nivel nacional que influyeron en el desarrollo de la investigación.

Los tres centros colaboradores en esta investigación comparten tres características principales. Primero, que son escuelas básicas, lo cual implica que solo imparten educación hasta octavo año básico, que es el último año en ese nivel dentro del sistema educativo chileno. Segundo, que son de administración municipal, por tanto la gestión económica y administrativa se organiza desde la Corporación Municipal. Esto quiere decir, que el fondo con el que se financian es público y que sus directivos y profesores son nombrados y contratados desde la administración central del Municipio. Y tercero, los tres centros están emplazados en la misma comuna de Viña del Mar.

La Tabla 5.5 resume algunas de las principales características de los centros participantes.

Tabla 5.5.
Algunas Características generales de las Escuelas Participantes

	Escuela Pablo Neruda	Escuela Gabriela Mistral	Escuela Vicente Huidobro
Emplazamiento	Cerro	Cerro	Plan
Nº de cursos	20	15	19
Nº de alumnos	216	379	468
Nº de profesores	12	24	30
Centro de padres	Si	Si	Si
Centro de alumnos	No	No	Si
Biblioteca	Si	Si	No

ESCUELA PABLO NERUDA

La Escuela Pablo Neruda está emplazada en un emblemático cerro de Viña del Mar. Es una escuela básica que imparte clases desde pre kínder¹⁶ hasta octavo año básico, con un curso por nivel. Posee jornada escolar completa. Los niños y niñas que viven en las calles aledañas son sus estudiantes. Gran parte de sus apoderados¹⁷ también fueron estudiantes de esta escuela.

En el periodo durante el cual se desarrolló este estudio, la directora del centro llevaba más de 20 años ejerciendo su cargo. El coordinador de la investigación en esta escuela fue el Jefe de UTP, quien mantuvo una activa labor en la gestión y organización de los tiempos y horarios disponibles con los profesores colaboradores.

Esta escuela se ha destacado a nivel comunal por la exitosa participación de sus estudiantes en campeonatos de ajedrez, quienes han ganado varias medallas. Esto ha sido una fuente de orgullo para la comunidad educativa de esta escuela.

ESCUELA GABRIELA MISTRAL

La Escuela Gabriela Mistral está emplazada en otro cerro de la comuna, alejado del centro y cercano a la vecina comuna de Quilpué. En esta escuela se imparten clases desde kínder hasta octavo año básico. Solo los niveles desde primero a octavo año tienen jornada escolar completa. Los niveles primero, tercero y cuarto son los únicos que mantienen un solo curso por nivel, en el resto de los cursos se mantienen dos cursos por nivel.

La directora de esta escuela llevaba un año en su cargo y es ella la que colabora en la gestión de esta investigación durante todo el proceso.

¹⁶ Pre Kínder y Kínder corresponden a lo que en España es el nivel infantil, específicamente cuatro y cinco años.

¹⁷ “Apoderados” se refiere a padres, madres y tutores.

Esta escuela educa a los niños y niñas de sectores aledaños y muchos de sus apoderados han sido ex alumnos. Del mismo modo es destaca por su banda musical, la cual ha realizado presentaciones en múltiples eventos de relevancia comunal. Es la única escuela municipal de la comuna que tiene piscina, aunque por dificultades económicas al momento de la investigación ésta se mantenía cerrada por falta de mantenimiento.

ESCUELA VICENTE HUIDOBRO

La Escuela Vicente Huidobro está emplazada en pleno centro de Viña del Mar en el plan¹⁸ de la comuna. Al inicio del trabajo de campo, la escuela estaba emplazada en una casona alquilada, debido a que el edificio que solía ocupar estaba siendo remodelado. Puesto que era una casona, hubo problemas relacionados con la infraestructura que afectaban las actividades cotidianas de la escuela (principalmente debido a que las salas eran muy pequeñas). Durante ese periodo se organizaba la jornada escolar en doble jornada, dividiéndose con algunos cursos con clases en la mañana y otros por la tarde. La directora de esta escuela llevaba cuatro meses en ese cargo dentro del establecimiento y fue ella la que inició la organización de esta investigación. No obstante, luego fue con los propios profesores colaboradores que se gestionó personalmente el desarrollo de este estudio.

Durante la segunda mitad del desarrollo de este estudio, esta escuela se mudó a un nuevo edificio también emplazado en el *plan* de la comuna. En este periodo continuó organizándose en jornada parcial para los cursos más pequeños y desde quinto a octavo en jornada escolar completa.

Esta escuela recibe estudiantes de diferentes cerros de Viña del Mar que prefieren salir de sus villas para educarse en el *plan* de Viña.

¹⁸ La palabra *plan* se utiliza para denominar las zonas bajas de la ciudad de Viña del Mar, puesto que es una ciudad rodeada de cerros. El *plan* de Viña del Mar es un sector con alta plusvalía en la comuna.

Finalmente, y para comentar las **contingencias** de este estudio, además de la huelga de profesores durante parte del primer y segundo semestre del año académico 2009, en febrero de 2010 hubo un terremoto 8.8 escala Richter en la zona central de Chile, el cual además de destruir parte de la infraestructura de las escuelas participantes, tuvo repercusiones en el clima emocional de las escuelas, especialmente por las réplicas, preparación por alertas de tsunamis y aumento de la preocupación por la seguridad de la comunidad educativa en caso de una eventual emergencia.

5.3.4. INSTRUMENTOS

Para la obtención de los datos utilizamos principalmente observación participante en el aula y entrevistas. Adicionalmente, los profesores colaboradores contestaron el cuestionario de dilemas sobre inclusión educativa (el mismo utilizado en el primer estudio, ver Anexo 1).

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA

Utilizamos la observación en el aula, puesto que consideramos que el análisis de lo que ocurre en el aula es un espacio privilegiado para el estudio de las concepciones del profesorado.

La observación en aula la desarrollamos como una especie de acompañamiento al profesor, en tanto fue uno de los mejores caminos para entablar una relación de confianza con los profesores colaboradores. Del mismo modo, fue la técnica por excelencia para identificar episodios críticos dentro del aula que sirvieran de base para las entrevistas posteriores con los profesores colaboradores.

Se acompañó a los nueve profesores colaboradores en su aula entre 5 y 9 sesiones de clases. Cada sesión duraba entre 45 y 90 minutos¹⁹, según la organización del horario de clases. Las observaciones fueron realizadas por la misma investigadora y sistematizadas en un cuaderno de anotaciones (*cuaderno de campo*). El objetivo de estas anotaciones fue apuntar aspectos generales de la clase y *episodios críticos* que luego pudieran ser utilizados como material de reflexión en entrevistas posteriores con cada profesor colaborador.

Es pertinente recordar que los *episodios críticos* fueron aquellas situaciones observadas en el aula en donde el profesor colaborador gestionó conductas relacionadas con disrupción en el aula (ver capítulo 3), es decir, conductas que, de un modo u otro, interrumpieron el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en la sala de clases. Este tipo de técnica ha sido utilizada de manera más reciente en los estudios del profesor como profesional reflexivo o intuitivo, en donde, por ejemplo, se utiliza la técnica de “estimulación del recuerdo” que consiste en grabar un episodio de enseñanza para que luego el profesor lo vea y recuerde sus pensamientos y decisiones sobre el mismo (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). En el caso de esta tesis doctoral, las anotaciones en el cuaderno de campo registraron especialmente las acciones específicas que desarrolló el profesor colaborador, que luego fueron presentadas en las entrevistas como modo de profundizar en las explicaciones sobre sus decisiones en el aula. Algunos ejemplos de episodios críticos registrados se presentan en la Tabla 5.6.

¹⁹ En Chile las horas pedagógicas tienen una duración de 45 minutos.

Tabla 5.6.

Algunos ejemplos de episodios críticos registrados

<ul style="list-style-type: none"> • Los niños están en una actividad de música y conforman los grupos de trabajo. Rosa²⁰ no quiere unirse al grupo a trabajar porque dice que sus amigas están enojadas con ella. Se resiste y se queda en su banco. Raimundo les pregunta <i>¿Y todavía están enojadas? ya tuvieron tiempo suficiente para solucionarlo, lo vamos a conversar</i>. Se lleva al grupo de niñas fuera de la sala y conversa con ellas. Mientras adentro de la sala el resto del curso ensaya grupalmente sus canciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Juan y otro alumno, Pedro, comienzan a pelear dentro de la sala, se dan un par de golpes y patadas. Elvira los ve desde su puesto y le dice en voz alta “¡Juan qué pasó ahora!”, les pide la agenda. Los niños reclaman. No veo que durante el resto de la clase le lleven la agenda, tampoco Elvira se las vuelve a pedir.
<ul style="list-style-type: none"> • Un par de niños están conversando mientras deberían realizar un par de ejercicios, Gilda los separa cambiándolos de puesto.
<ul style="list-style-type: none"> • Pilar le ha dicho tres veces a Juan que termine su tarea, pero Juan sigue jugando con una pelotita distraendo a sus compañeros. Pilar lo llama y lo deja de pie al lado de la pizarra durante unos cinco minutos. Cuando pasa el tiempo, Pilar le dice “que lástima que tenga que hacer esto para que usted entienda que debe venir a la escuela a aprender, ¡vaya y termine su tarea!”, el niño va a su puesto y se queda quieto, Pilar lo ve y le dice “¿es que no entiende?, a ver... ¡ven!” y se pone a ayudarlo a iniciar la tarea y esclarecer las dudas que tiene el niño.

Hubo flexibilidad en el eje participación-observación durante el desarrollo de las observaciones. En este sentido no se pudo establecer a priori un grado de participación homogéneo con los profesores colaboradores. Más bien, nos movimos según lo que cada profesor permitiera dentro de su contexto. Tal como plantean Taylor y Bogdan (1984),

²⁰ Durante toda la presentación de los resultados, los nombres utilizados en los ejemplos y citas, tanto desde notas de campo como desde entrevistas, están modificados para resguardar la confidencialidad de los participantes.

sucede en este tipo de estudio, tanto la investigadora y los colaboradores mantuvimos una relación directa, estrecha y en contacto permanente.

ENTREVISTAS

Para realizar estas entrevistas, seguimos la idea de Hopkins (1989), quien plantea que las entrevistas individuales suelen ser fuentes muy valiosas de información para un observador que quiera verificar las observaciones que ha hecho previamente. En este sentido, las entrevistas tuvieron como objetivo acompañar al profesor colaborador en los procesos de reflexión respecto a su propia práctica, especialmente relacionados con su respuesta educativa a la disrupción en el aula basándonos en las anotaciones realizadas al observar sus clases (*notas de campo con episodios críticos*).

De esta manera, nosotros quisimos acceder a las concepciones docentes que subyacen a su práctica educativa, puesto que pensamos que todo profesor actúa siguiendo teorías implícitas que ha elaborado a través de su experiencia en el aula y que son el fundamento de su práctica.

El conocimiento generado en investigaciones cualitativas, incluye la subjetividad y la intersubjetividad como elementos característicos (Tójar, 2006), de manera que lo que perciben las personas respecto a ellas mismas y a su realidad tiene un mayor valor en la comprensión de los fenómenos que la percepción que pueda tener alguien externo.

El uso de entrevistas, además, ha sido utilizado en otras investigaciones que indagan las teorías implícitas (Gajardo, 2009), lo que nos dio mayor seguridad en la elección de esta técnica.

Las entrevistas fueron planificadas de manera abierta, flexible y dinámica a partir de los episodios críticos observados en las clases. Asimismo, intentamos abordar algunos núcleos identificados como centrales en la revisión bibliográfica sobre las concepciones del profesorado en el marco de la educación inclusiva. Estos núcleos se relacionaron tanto con

las respuestas dadas a la disrupción en el aula como con la naturaleza atribuida a las dificultades de comportamiento, los principios y valores que guían su práctica y la estructura utilizada en la gestión de las clases, es decir, en cada entrevista contamos con “una lista de áreas generales que debían cubrirse con cada informante” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 119).

Realizamos entre dos y cuatro entrevistas en profundidad con cada profesor, que fueron grabadas y transcritas. Asimismo, hubo una gran cantidad de conversaciones informales con los docentes en el día a día durante el acompañamiento en su aula, que más que todo sirvieron para generar la confianza necesaria para crear un buen clima²¹ en el momento de las entrevistas. Todas las entrevistas fueron realizadas después de haber estado con el profesor en el aula por lo menos un par de veces (fase intermedia de la observación) y una vez que finalizó el periodo de observaciones en el aula.

La realización de las entrevistas las gestionamos en conjunto con el profesor colaborador dentro de su horario de trabajo y fueron grabadas en audio. El apoyo de los directivos de las escuelas fue relevante para facilitar el desarrollo de las mismas.

5.3.5. PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis cualitativo implica ordenar y organizar la información disponible, además de interpretar y asignar significado a los patrones encontrados (Tójar, 2006).

En este estudio, el proceso de análisis de los datos se realizó en interacción con las otras fases del estudio. De esta forma se estableció un flujo de información que se fue retroalimentando de manera continua y, a la vez, fue enriqueciendo la generación y el análisis de los datos.

²¹ Este “buen clima” es lo que (Taylor y Bogdan, 2010) denominan *rapport*.

El análisis cualitativo supone en la sistematización de sus datos, una serie de etapas que constituyen un proceso común a la mayoría de las investigaciones de este tipo (Miles y Huberman, 1994; Muñoz, 2004; Taylor y Bogdan, 1984; Tójar, 2006; Verdugo, 2009). En este sentido, nosotros nos hemos basado en un esquema general propuesto por Muñoz (2004) y que se ilustra en la Figura 5.1. Este esquema propone el seguimiento de las siguientes fases: preparación de los datos, análisis inicial, análisis principal y obtención de resultados. Dichas fases se mueven continuamente entre un nivel textual (análisis) y un nivel conceptual (relaciones entre elementos o elaboración de modelos).

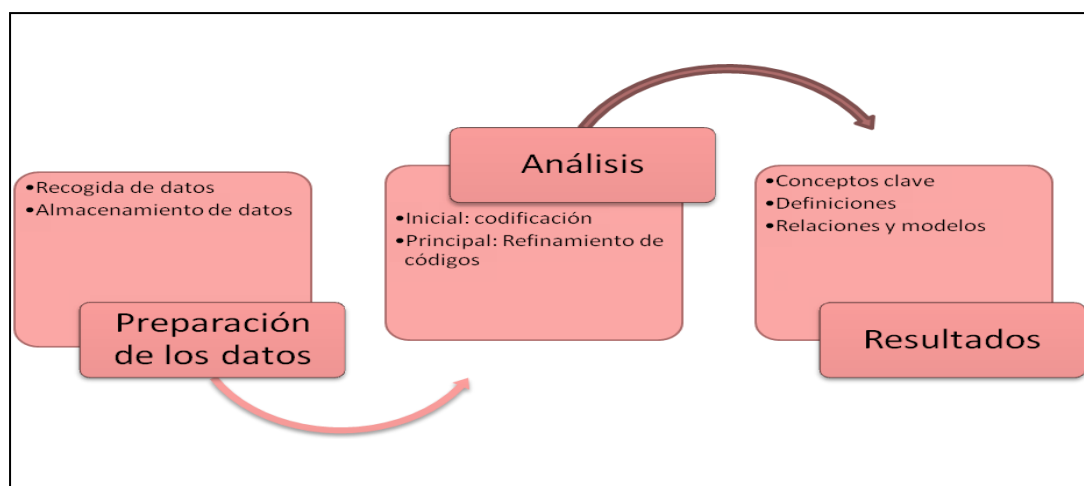


Figura 5.1: Esquema del proceso de análisis cualitativo (Muñoz, 2004).

En concordancia con este esquema, para la organización y tratamiento de datos utilizamos el programa de software Atlas.ti²² en su versión 5.1. Este programa permite moverse entre el nivel textual y conceptual de manera secuencial e interdependiente.

²² El Atlas.ti es un tipo de programa CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Es una herramienta de ayuda al análisis cualitativo por medio de la organización de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2004).

PREPARACIÓN Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

Las notas de campo realizadas durante el acompañamiento en aula fueron utilizadas para identificar episodios críticos que sirvieran para las entrevistas. Cuando tuvimos identificado ese material realizamos las entrevistas.

Transcribimos cada una de las entrevistas realizadas. El material obtenido de ello fue separado en unidades más pequeñas, llamadas *citas*. Muñoz (2004) las define como “aquellos fragmentos del texto que tienen algún significado” (p.28), por tanto constituye la primera acción para reducir los datos obtenidos directamente desde el campo de estudio.

Por medio de un proceso inductivo, a cada una de las citas le fuimos asignando una categoría. Para tal asignación tuvimos en cuenta las categorías utilizadas para la confección del cuestionario de dilemas de estudio anterior, pero también dejamos abierta la posibilidad de que emergieran otras nuevas.

IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS

Entendiendo que la generación del conocimiento en la investigación cualitativa es holístico, la intención de generar categorías de análisis se utilizó no para fragmentar el estudio sino para intentar comprenderlo en su totalidad (Tójar, 2006).

Si bien para la construcción del cuestionario de dilemas utilizado en el estudio anterior tuvimos un modelo de categorización inicial (ver Tabla 5.7), para el desarrollo de este segundo estudio dicho modelo se fue confirmando o modificando a medida que avanzábamos en la definición de las categorías de análisis generadas a partir de los datos obtenidos desde las entrevistas a los profesores colaboradores.

Tabla 5.7.
Modelo de Categorización Inicial

Dimensión	Subdimensiones
1) Naturaleza de las diferencias individuales	1. Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje
	2. Origen y modificación de la disrupción
2) Respuesta Educativa	3. Cultura Profesional: Profesores, familia, apoyos de otros profesionales
	4. Uso de etiquetas
	5. Organización social del aula
	6. Adaptación de métodos
3) Principios y valores educativos	7. Ideología educativa
	8. Valores declarados
	9. Nivel de equidad
	10. Actitud hacia la mejora escolar

Para construir la definición de cada categoría, intentamos que los elementos que estuvieran incorporados en dicha definición tuvieran cierta homogeneidad interna y se diferenciaran de otras categorías. Para ello nos servimos del procedimiento descrito en el manual de Muñoz (2004) que sugiere que cada categoría creada para el análisis debe incorporar una definición breve, una definición detallada, ejemplos de inclusión y ejemplos de exclusión. De esta manera, luego del análisis del contenido de todas las entrevistas realizadas a los profesores colaboradores pudimos construir un set de definiciones correspondientes a las categorías preliminares de análisis (tanto emergentes como pertenecientes al modelo de categorización inicial). Para construir cada definición nos nutrimos de la bibliografía disponible, la cual nos iluminó en algunos casos respecto al nombre que debíamos poner a cada categoría o sobre los elementos distintivos de cada categoría.

Según Taylor y Bodgan (1984) los estudios cualitativos tienen el poder (y el deber) de ser utilizados para desarrollar y poner a prueba algunos sistemas explicativos. En el caso

de este estudio, nuestro modelo de categorización inicial tuvo algunas modificaciones importantes: se agregaron²³, eliminaron²⁴ y especificaron²⁵ categorías, se modificaron algunos nombres²⁶ (de categorías, dimensiones y subdimensiones) y apareció una nueva dimensión de “auteficacia”.

Específicamente, se construyeron 21 categorías preliminares de análisis (ver Tabla 5.8) de las cuales 13 fueron categorías emergentes. La definición final y los ejemplos de inclusión o exclusión de las citas para cada una de las categorías preliminares estuvieron sometidas al escrutinio del equipo investigador por lo menos en tres ocasiones. La descripción detallada de cada una de estas categorías se puede revisar en el Anexo 6 de esta tesis doctoral.

Todas las citas identificadas fueron categorizadas según este esquema preliminar con 21 categorías. En algunas ocasiones las mismas citas coincidieron en diferentes categorías, lo cual es algo recurrente en este tipo de investigaciones donde “la identificación de una categoría no excluye, para la misma situación, la consideración de alguna otra por el mismo o por diferente principio clasificatorio” (Tójar, 2006, p. 291).

²³ Por ejemplo, a la primera dimensión se le sumaron las categorías de “papel de la evaluación” y “papel de la motivación”.

²⁴ Por ejemplo, la categoría “valores declarados” de la tercera dimensión.

²⁵ Por ejemplo, en la segunda dimensión la categoría “adaptación de métodos” se dividió en dos categorías: métodos proactivos de intervención y métodos reactivos de intervención.

²⁶ Por ejemplo, la primera dimensión pasó de llamarse “naturaleza de las diferencias individuales” a llamarse “diferencias individuales en los procesos de aprendizaje”.

Tabla 5.8.

Categorías Preliminares de Análisis

Dimensión	Sub-dimensiones	Categoría
Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje	Procesos de enseñanza y aprendizaje	1. Estrategias didácticas
		2. Organización social del aula
		3. Papel de la evaluación
		4. Papel de la motivación
II. Organización de la respuesta educativa	Naturaleza y ámbitos de la diversidad	5. Atribución de causalidad
		6. Papel de las etiquetas
		7. Tipos de conductas que se consideran disruptivas
		8. Métodos proactivos de intervención
III. Principios éticos y valores educativos	Estrategias de respuesta Educativa	9. Métodos reactivos de intervención
		10. Apoyos de la familia
		11. Apoyos entre docentes
		12. Apoyos de otros profesionales
IV. Auto-eficacia	Cultura profesional	13. Apoyos del equipo directivo
		14. Ética de la justicia
		15. Ética de la crítica
		16. Ética del cuidado
	Principios éticos	17. Ética profesional
		18. Papel de la Escuela
		19. Actitud hacia la innovación y la mejora
		20. Auto-eficacia
	Valores educativos	21. Vocación Docente

La categorización del material fue realizada varias veces, según cómo fue cambiando la definición que fuimos construyendo de las categorías de análisis.

En principio, según la proporción de citas de todas las entrevistas realizadas, las categorías más comunes, que juntas sumaron el 52,5% de las categorías asignadas, fueron: atribución de causalidad, métodos proactivos de intervención, métodos reactivos de intervención, ética del cuidado y autoeficacia. En la Figura 5.2 podemos ver gráficamente esta proporción.

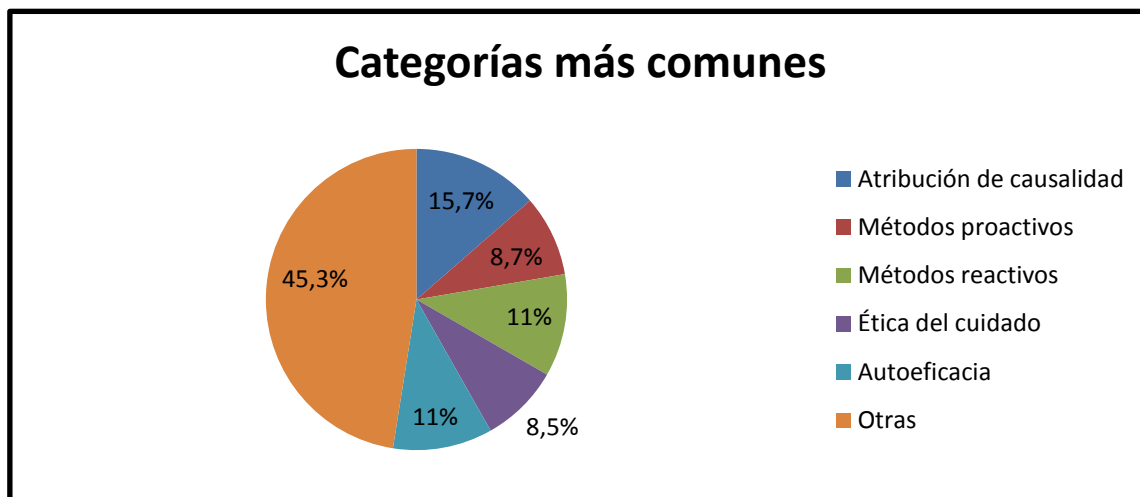


Figura 5.2: Proporción de categorías más comunes en el análisis preliminar

Ahora bien, teniendo esta categorización como panorama inicial, procedimos a revisar la confiabilidad de este sistema de categorización vía interjueces. Para ello tuvimos la colaboración de dos jueces expertos.

Para realizar este procedimiento extrajimos al azar el 20% de citas en cada categoría, con lo cual obtuvimos en total 185 citas. Con dichas citas preparamos una Pauta que fue entregada a cada juez, la cual contenía el conjunto de citas extraídas distribuidas aleatoriamente y con un espacio en donde el juez debía asignar la categoría atribuida. Adicionalmente, a cada juez se le entregó el Anexo 6 en donde esta descrita la definición breve y detallada de cada categoría, así como también ejemplos para la aplicación de los criterios de inclusión o exclusión.

Al contar con las respuestas de los jueces, se verificó la confiabilidad del sistema de categorías creado en base al cálculo de porcentaje de acuerdo entre los jueces. Evaluamos como un buen índice de acuerdo el que sobrepasara el 80%. De esta manera, 13 de las 21 categorías superaron el proceso de cálculo de la confiabilidad interjueces (Ver Tabla 5.9) . Las categorías finales serán descritas en la siguiente sección de Resultados.

Tabla 5.9.

Porcentaje de Acuerdo Interjueces en cada una de las Categorías Preliminares de Análisis

Dimensión	Subdimensión	Categoría	Porcentaje de acuerdo (%)
A. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje	Procesos de enseñanza y aprendizaje	1. Estrategias didácticas	71 %
		2. Organización social del aula	80 %
		3. Papel de la evaluación	20 %
		4. Papel de la motivación	80 %
	Naturaleza y ámbitos de la diversidad	5. Atribución de causalidad	82 %
		6. Papel de las etiquetas	100 %
		7. Tipos de conductas que se consideran disruptivas	75 %
B. Organización de la respuesta Educativa	Estrategias de respuesta educativa	8. Métodos proactivos de intervención	80 %
		9. Métodos reactivos de intervención	80 %
	Cultura profesional	10. Apoyos de la familia	100 %
		11. Apoyos entre docentes	80 %
		12. Apoyos de otros profesionales	80 %
		13. Apoyos del equipo directivo	100 %
	C. Principios éticos y valores	Principios éticos	14. Ética de la justicia
15. Ética de la crítica			66 %
16. Ética del cuidado			80 %
Valores educativos		17. Ética profesional	40 %
		18. Papel de la Escuela	80 %
D. Autoeficacia	Autoeficacia	19. Actitud hacia la innovación y la mejora	66 %
		20. Autoeficacia	83 %
			21. Vocación Docente

* Nota: en negrita se han marcado las categorías que superaron el 80 % de acuerdo interjueces.

5.4. DISCUSIÓN

En este capítulo, hemos descrito las coordenadas metodológicas del segundo estudio desarrollado en esta tesis doctoral. Es importante destacar que corresponde a un estudio que se gestó desde los requerimientos identificados desde el estudio anterior, en los cuales vislumbramos la necesidad de profundizar el conocimiento por medio de la adopción de una mirada que nos llevara a una comprensión de las concepciones sobre inclusión en el escenario de la disrupción en el aula.

La planificación metodológica de este estudio, desde principio a fin, estuvo concentrada en *comprender*. *Comprender* el contenido de las concepciones docentes, *comprender* su organización, *comprender* los escenarios específicos en los cuales emergen, *comprender* cómo se relacionan con la práctica educativa.

Y para *comprender*, nos tomamos de una estrategia en donde los participantes en esta investigación han sido centrales y fundamentales. Nada de lo que logramos hacer en este estudio hubiera sido posible sin la participación de todos esos profesores que, sin tener la obligación, nos acogieron en su aula y en su vida durante un buen tiempo. Y más aún nos invitaron a compartir sus ideas, sus explicaciones, sus emociones, sus preguntas y respuestas.

Para poder *comprender*, la metodología cualitativa guió nuestro camino y nuestro quehacer. Una de las principales fuentes inspiradoras de la planificación metodológica de este estudio estuvo dada por el desarrollo que en ciencias sociales se le ha brindado a los estudios etnográficos. Nosotros no hicimos un estudio etnográfico, aún no teníamos el aprendizaje para poder desarrollarlo. Pero aún así, el amplio número de investigaciones que se están llevando a cabo desde esa metodología han permitido nutrir un acervo teórico sumamente rico que permite, a todos los que nos estamos iniciando en estas lides,

empaparnos del desarrollo de los estudios de campo con una mirada comprensiva y global por sobre una mirada explicativa y lineal.

Más aún, el motivo que ha convocado nuestra investigación es sumamente difícil de abordar; ¿cómo acceder al contenido implícito de nuestras concepciones?, ¿es posible organizar dicho contenido?, ¿qué relación existe entre ese contenido explícito y las condiciones del contexto?... pues bien, todo este acervo teórico construido por antropólogos, sociólogos, psicólogos, especialmente a lo largo del siglo XX, nos ha permitido delimitar una estrategia metodológica para buscar respuestas en esta tesis doctoral.

Tójar (2006) en su libro sobre metodologías cualitativas nos comparte cómo los importantes autores “cualitativos” del siglo XX (como Malinowski, Durkheim, entre otros) han intentado no limitarse a una visión descriptiva de lo explícito sino avanzar hacia el conocimiento implícito de los protagonistas de sus etnografías. Fue Malinowski uno de los primeros autores que combinó la observación participativa de largo plazo con la entrevista, de manera de poder identificar elementos de la “visión de mundo” de los protagonistas de sus investigaciones de campo en Nueva Guinea. Increíble puede ser que casi un siglo más tarde, nosotros adoptemos, con gusto y convicción, una perspectiva similar (guardando las proporciones claro está) en tanto pensemos que, para acceder al contenido implícito de las concepciones docentes, el mejor camino posible sea el acompañamiento en la práctica y en la reflexión sobre ella.

He aquí un aspecto importante, pues la reflexión inicial sobre la práctica que se ha planificado en esta investigación, se ha concebido desde los propios participantes, es decir, desde los gestores y ejecutores de dichas prácticas. Es este interés por comprender desde “los ojos de los participantes” en el que se basa en un concepto fundamental en los métodos cualitativos: la empatía.

Es esta actitud básica en las relaciones humanas, la empatía, la que nos abrió las puertas de las escuelas, y las mentes y corazones de nuestros profesores colaboradores. Es

una cuestión que va más allá de la actitud, pues radica en la convicción de que la experiencia de los actores de la vida educativa es la fuente fundamental de conocimiento, siendo mucho más valiosa que la mirada externa “interpretativa y experta” de nosotros, los “investigadores”.

En esta investigación fuimos a las escuelas y compartimos con los profesores para aprender. Y ha sido parte de ese ciclo de aprendizaje en espiral el que estamos intentando compartir, discutir y concluir en esta tesis doctoral, como parte de un camino recursivo y cíclico.

En este camino, iniciamos la investigación con 15 profesores colaboradores. No obstante, invitamos a participar a más del doble. Creemos que hubo factores que pudieron jugarnos a favor y en contra en la búsqueda de participantes. Por un lado, llegamos a las escuelas previa carta enviada internamente por la Corporación Municipal que daba el permiso para nuestro acceso, y solo eso. Posiblemente en base a las buenas o malas relaciones del director (o directora) con dicha Corporación se abrieron o cerraron puertas. Del mismo modo, la investigadora principal, en varias ocasiones, tuvo que manifestar su independencia profesional de dicha Corporación, lo que pudo generar más o menos suspicacias según el caso. Fuera cual fuera la razón, lo que destacamos como sumamente importante fue demostrar que el cuidado de la confidencialidad durante la investigación sería al 100%, y eso tanto a nivel interescuela como intraescuela. Consideramos que solo en un plano de confianza mutua es posible encaminarse de manera participativa hacia la comprensión de las experiencias que se investigan, y por eso validamos habernos demorado bastante tiempo en construir el *rapport* inicial, tanto con la escuela como con cada profesor colaborador.

Es así que, la realización de las entrevistas, luego de haber compartido varias sesiones de observación/acompañamiento en aula, también fue crucial. Pensamos que el tiempo compartido (el formal durante las clases, pero también el tiempo “informal” en los

pasillos, en los recreos, al compartir un café por la mañana o a media tarde) permitió crear el ambiente de respeto y confianza necesario para compartir las experiencias más allá del “deber ser”, aspecto del todo importante en el estudio de las concepciones del profesorado, pues tal como Pozo y colaboradores (2006) recuerdan en su libro sobre concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: “del dicho al hecho, hay mucho trecho”. Creemos que un clima de respeto y confianza como el construido con los profesores colaboradores permitió conversar y reflexionar de manera más distendida (“bajando la guardia”) permitiendo que lo implícito de sus explicaciones sobre su propia práctica emergiera de manera más libre, a la vez que traspasó la práctica en el aula, es decir, hubo momentos en que parecía que éramos parte “natural” del contexto.

Probablemente, la fase de análisis e interpretación de los datos fue la que ha tomado más tiempo hasta el momento. La retroalimentación continua del flujo de información típica de la investigación cualitativa fue compleja de manejar, especialmente por la delimitación de los tiempos disponibles para ello. Más allá de la cantidad de tiempo en preparar los datos y transcribirlos, lo que pudo generar mayor desgaste fue el atribuir significado a los contenidos obtenidos. Si bien, contábamos con un modelo teórico inicial, acordar un sistema de codificación que incluyera dichos elementos, pero también permitiera la inclusión de contenido emergente, fue un proceso con largas discusiones y dinámico intercambio entre los miembros del equipo investigador.

A pesar de dichas dificultades, logramos distinguir 21 robustas categorías preliminares de análisis, de las cuales 13 fueron emergentes o derivaciones más específicas del modelo inicial.

En cuanto a la primera dimensión del modelo (diferencias individuales), además de modificar su nombre, integramos tres nuevas categorías: papel de la evaluación, papel de la motivación y tipos de conductas disruptivas. En general, las modificaciones de fondo en esta

dimensión fueron menores, dado que mucho de su contenido se encontraba bastante fundamentado teórica y empíricamente en la literatura.

En la segunda dimensión del modelo (respuesta educativa), se sumaron categorías que suponían mayor especificidad. Por ejemplo, los métodos de intervención fueron divididos en métodos proactivos y reactivos, a la vez que se incluyó la percepción de apoyo de los directivos. Esta dimensión tampoco tuvo cambios muy notorios en cuanto a su contenido.

La tercera dimensión del modelo (valores y principios) fue la que más modificaciones tuvo. Esta dimensión desde el primer estudio empírico nos ha traído mayores dificultades para su definición y exploración, en comparación con las dos anteriores. De esta forma, además de modificar su nombre (que en un principio fue “ideologías y valores”), se suprimieron dos de sus categorías iniciales (valores declarados y nivel de equidad), se modificó el nombre de una de sus categorías (“papel de la escuela” en vez de “ideología educativa”) y se sumaron los cuatro principios éticos descritos por Furman (ética de la justicia, ética de la crítica, ética del cuidado y ética profesional).

Adicionalmente, se incluyó una cuarta dimensión, la dimensión de autoeficacia. En términos teóricos no logramos encajarla dentro de alguna de las dimensiones ya existentes, pues consideramos que tenía por sí sola un alto bagaje teórico y empírico que podría sostenerla como una dimensión propiamente tal. Asimismo, al confirmar la alta prevalencia de su categorización, supusimos que sería buena idea incorporarla, en esta fase de la investigación, como una dimensión en sí misma.

Por su parte, el proceso de análisis interjueces, no deja de ser un aspecto importante para discutir, pues dentro de los aprendizajes construidos a lo largo del desarrollo de esta tesis está la valoración de la colaboración entre investigadores como una condición fundamental. No es fácil trabajar como juez de un texto con más de 100 citas y 21 códigos. Dicha labor, requiere bastante tiempo y energía para intentar “comprender” las maneras

que han tenido “otros” para “describir” o “clasificar” algún aspecto de la experiencia humana. Puede ser el compañerismo, la simpatía, el amor por el conocimiento u otro factor el que mueva esta colaboración. Sin tener aún explicaciones para ello, planteamos con convicción que dicha colaboración es crucial en la investigación cualitativa.

Terminada la fase de revisión de las categorías vía interjueces, llegamos a la tabla final presentada en este capítulo (Tabla 5.9), en la cual aparecen destacados los 13 códigos que superaron dicha revisión. De esta forma, hemos llegado al punto donde estamos en condiciones de describir el contenido de las concepciones docentes al cual hemos accedido a partir del trabajo de campo realizado. Nuevamente es la dimensión respuesta educativa, la que permanece con los menores cambios. Y este elemento ya ha dejado de sorprendernos, pues asumimos que si las entrevistas realizadas trataban sobre *episodios críticos* resulta natural que gran parte de los contenidos emergentes se refieran a las respuestas educativas, pues los episodios críticos en sí mismos constituyen una respuesta específica. Esto nos genera la pregunta respecto a si, efectivamente, podemos considerar como “concepciones” elementos que están relacionados con la respuesta educativa en sí misma. Intentaremos avanzar en esta respuesta en los capítulos que siguen (capítulo 6 y capítulo 7), pues será en ese momento en el cual contemos con la descripción específica del contenido de las concepciones sobre inclusión educativa.

Finalmente, queremos destacar que ha sido la dimensión de principios y valores educativos en la que menos categorías superaron la revisión vía interjueces. Esto nuevamente trae a la palestra lo complejo que es estudiar un aspecto de la vida tan central y complejo como son los valores y la ética. También volveremos más adelante sobre este aspecto, pues es medular para la construcción de un modelo que nos ayude a “comprender” esta compleja relación que existe entre las concepciones del profesorado y su práctica educativa.

En consecuencia, en los capítulos siguientes presentaremos los resultados de este segundo estudio en dos niveles: intercasos e intracasos. En el capítulo 6, presentaremos el *análisis intercasos*, desde el cual identificaremos los núcleos específicos de contenido de las concepciones docentes sobre inclusión educativa asociadas a la interrupción en el aula. Para ello utilizaremos la información recopilada del total de casos estudiados.

En el capítulo 7, presentaremos un *análisis intracasos*, donde describiremos con mayores detalles solos algunos de los casos de profesores colaboradores. En cada uno de dichos casos, analizaremos la relación entre los contenidos presentes en sus concepciones sobre inclusión educativa y su práctica observada en el aula. De esta manera, podremos reflexionar más profundamente respecto a la configuración de las concepciones docentes y la práctica educativa, para avanzar en la comprensión de dicha relación dentro de contextos específicos.

CAPÍTULO 6

CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS INTERCASOS

*“Es necesario aprender a navegar
en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certeza”*

(Edgar Morin, 1999)

6.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo, describiremos los resultados del segundo estudio desarrollado en esta tesis doctoral, intentando evitar la fragmentación de los datos derivada de la reducción a sus componentes esenciales. Por ello, intentaremos describirlos con todos sus elementos funcionando en forma conjunta y siempre en relación a su contexto de referencia (los casos).

Presentaremos los resultados en el *nivel intercasos*. Este nivel nos ha permitido construir y definir las categorías finales para el estudio de casos (las derivadas del procesos

de revisión vía interjueces), de manera que se presentarán los núcleos específicos de contenido de las concepciones docentes sobre inclusión educativa asociadas a la disrupción en el aula.

Tal como explicamos en el capítulo anterior, para construir las categorías finales de análisis utilizamos el material recopilado en las entrevistas desarrolladas con los nueve profesores colaboradores que completaron el proceso de investigación.

La Tabla 6.10 resume la organización de las categorías finales de análisis. Para desarrollar su descripción hemos organizado los resultados a partir de cada dimensión.

Tabla 6.1

Tabla resumen de Categorías Finales de Análisis

Dimensión	Subdimensiones	Categoría
A. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje	Procesos de enseñanza y aprendizaje	Organización social del aula (*) Papel de la motivación (*)
	Naturaleza y ámbitos de la diversidad	Atribución de causalidad Papel de las etiquetas (**)
B. Organización de la respuesta educativa	Estrategias de respuesta educativa	Métodos proactivos de intervención Métodos reactivos de intervención
	Cultura profesional	Apoyos de la familia Apoyos entre docentes Apoyos de otros profesionales Apoyos del equipo directivo
C. Principios y valores educativos	Ética	Ética del cuidado
	Valores educativos	Papel de la Escuela
D. Autoeficacia	Autoeficacia	Autoeficacia

(*) Estas categorías fueron aglutinadas dentro de una sola categoría final "procesos de enseñanza y aprendizaje".

(**) Esta categoría fue incluida en "Atribución de causalidad".

6.2. CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

A continuación, cada categoría que superó la revisión vía interjueces será descrita según el contenido que emergió de manera más específica a partir del análisis del total de sus citas. Esto nos permitirá nutrir las definiciones teóricas que construimos en la fase anterior al proceso de revisión vía interjueces, y describir el contenido de las concepciones sobre inclusión en el escenario de la disrupción en el aula.

6.2.1. DIMENSIÓN “DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE”

En esta primera dimensión y referido a la subdimensión *procesos de enseñanza y aprendizaje*, solo las categorías “organización social del aula” y “papel de la motivación” superaron el proceso de revisión vía interjueces (ver Tabla 6.9).

La categoría “organización social del aula” fue aplicada a un 2,7% del total de citas extraídas del análisis de los datos primarios y la categoría “papel de la motivación” fue aplicada a un 1,5% del total de citas. Debido a que ambas categorías sumaban menos del 5% del total de citas extraídas, analizamos lo que ocurrió en el proceso de revisión vía interjueces con las otras dos categorías integradas inicialmente dentro de esta subdimensión. Al realizar esto, nos percatamos que la categoría “estrategias didácticas” obtuvo un 71% de acuerdo y la categoría “papel de la evaluación” solo un 20%.

No obstante, nos llamó la atención que ambas categorías fueran confundidas sistemáticamente, durante el proceso de revisión vía interjueces, con la categoría “estrategias didácticas”. Debido a esto, decidimos calcular cómo hubiese sido el nivel de acuerdo vía interjueces si todas las categorías de esta subdimensión hubiesen sido parte de

una sola categoría, puesto que podría haber ocurrido una sobre especificación por nuestra parte al identificar categorías emergentes en esta subdimensión. Al realizar este cálculo, obtuvimos un porcentaje de acuerdo de un 81%. De esta manera, decidimos considerar la subdimensión *procesos de enseñanza y aprendizaje* como una categoría en sí misma, la cual incorporaría dentro de su contenido las cuatro categorías que inicialmente la formaban: estrategias didácticas, organización social del aula, papel de la evaluación y papel de la motivación.

Por su parte, en la subdimensión *naturaleza y ámbitos de la diversidad*, dos de las tres categorías propuestas inicialmente superaron el proceso de revisión vía interjueces: “atribución de causalidad” y “papel de las etiquetas”, quedando afuera la categoría “tipos de conductas consideradas disruptivas”. No obstante, dado que la categoría “papel de las etiquetas” tuvo un 1,7 % del total de citas identificadas y que su contenido estaba referido a características individualistas que explicaban la aparición de disrupción, la integramos dentro de la categoría “atribución de causalidad”.

En síntesis, esta Dimensión quedó constituida por dos categorías: “procesos de enseñanza y aprendizaje” y “atribución de causalidad”, tal como se muestra en la Figura 6.1.

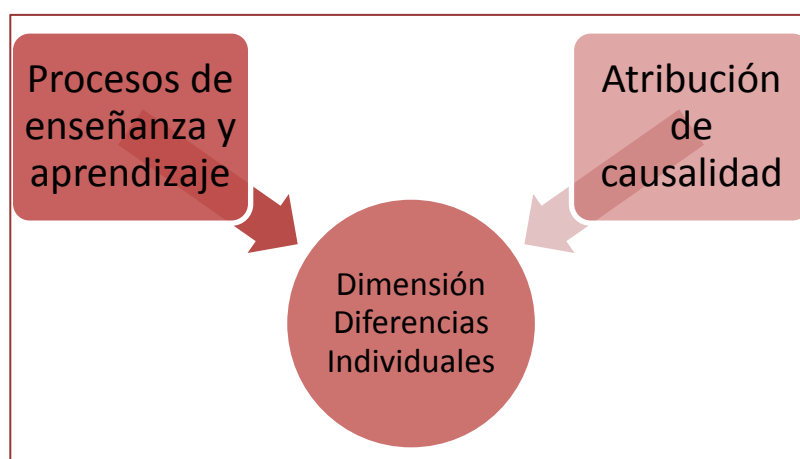


Figura 6.1: Categorías que componen la dimensión “diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje”

CATEGORÍA: PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Esta categoría incluyó todos aquellos contenidos de las concepciones docentes referidos a elementos relacionados con la construcción de aprendizajes y las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente para lograr dichos aprendizajes en sus estudiantes.

Al analizar el contenido de las citas pertenecientes a esta categoría, pudimos diferenciar seis núcleos temáticos específicos referidos a: **establecimiento de rutinas, tipo de actividades, organización de las actividades, organización social del aula, epistemología base y tipo de contenido de aprendizaje.**

Respecto a la organización general del proceso de enseñanza, encontramos que el **establecimiento de rutinas** dentro del aula pareció ser un elemento importante al momento de organizar las actividades para algunos profesores. No obstante, se encontraron dos maneras de utilizar dichas las rutinas. Algunos profesores la utilizaban como *marco general* de desarrollo de las clases o a algunos momentos de las clases:

Los niños saben que en cada clase hay un inicio, un desarrollo y un cierre (Yanira).

Todas las clases nos saludamos y nos preguntamos cómo ha andado el día, mientras me preparo para pasar la lista (Raimundo).

Otros profesores utilizaban las rutinas como *pautas estrictas* respecto a lo que se realiza en todas las clases:

Nosotros tenemos ya una rutina absoluta: cuando entro y explico digo ‘cuaderno cerrado’ y ellos saben que deben tener el cuaderno cerrado, no puede haber nadie con el cuaderno abierto porque eso provoca distracción... (Julieta).

En una esquinita de la pizarra yo les anoto las actividades: dictado, corrección, velocidad lectora... ellos tenían bien clarito lo que tenían que hacer (...) ya venían como pre-organizados, también eso hace que no haya tanta ansiedad porque saben que vamos a hacer esto, esto y lo otro (Luisa).

El establecimiento de rutinas apareció muy relacionado con el segundo núcleo temático: **tipo de actividades** que realizaban los estudiantes en el aula. Al parecer, *mientras más establecidas estaban las rutinas, menos diferenciadas eran las actividades* que realizaban los estudiantes:

En matemáticas, por ejemplo, recuerdo que a los niños tú les podías llenar de ejercicios y ellos sabían que no podían salir a recreo si no los terminaba (...) (Raimundo).

(...) Claro, el dictado, la corrección del dictado y después trabajo en el libro, trabajo en el cuaderno y trabajo grupal. Esa es la rutina (Luisa).

“Ya en el último dictado a todos les va bien, pero al principio... es que vamos pasando de a grupito las palabras, como 10, y toda la semana revisamos las mismas 10 para el lunes siguiente hacer el dictado (Yanira).

En función de la **organización de las actividades**, como tercer núcleo temático, se identificó que se establecían también en función de las diferentes características de los estudiantes. De esta manera, y a partir de las diferencias individuales de los mismos, algunos profesores optaban por trabajar en *grupos homogéneos y diferenciar objetivos*:

Hice una fila dentro de la sala... no porque sea esa la ‘fila de los tontos’ sino para que esa fila copie otra cosa de la pizarra, no como los demás (...) (Pilar).

Ahí yo les decía a unos que íbamos a ver los números hasta el 1000, mientras que el otro grupo iba viendo solo hasta el 100 (Yanira).

Yo creo que sería lo más razonable que a todos los que tienen dificultades se les buscaran las dificultades en común y estar una hora diariamente con esto, la otra hora con lo otro, pero no que estén revueltos porque si no, no avanzan (Pilar).

Otros profesores optaban por potenciar el trabajo en *grupos heterogéneos y diferenciar el tipo de actividades para alcanzar los objetivos propuestos*:

Trato de ir trabajando a velocidad promedio... intento respetar harto a los niños que les cuesta más y a los aventajados les doy más actividades mientras (Yanira).

Por eso les digo que cuando escojan a su grupo piensen que van a elegir a una persona que les va a ayudar a sacar adelante el trabajo, va a ayudar a hacer determinadas tareas o demostrar determinadas habilidades que tiene (...) (Raimundo).

(...) si hubiese sentado juntos a esos dos niños que no necesitan tanta ayuda para aprender, los demás se hubiesen dado cuenta y eso a mí no me gusta, para mí que estén todos mezclados ¡todos mezclados! (Yanira).

El cuarto núcleo temático, correspondiente a la **organización social dentro del aula**, estuvo preferentemente en función del *nivel de atención y concentración que dicha organización garantice* al estudiante. De esta manera, apareció como práctica habitual evitar mantener cerca a estudiantes que se desconcentraban mutuamente (peleando, conversando, jugando).

Tratar de sentar a la más calladita con las más habladora o a veces en el caso de la producción de textos, una que supiera más con una que estuviera más débil para que se hagan el aporte (...) (Mabel).

Ellos dos se sentaban juntos y trabajan bien y se potenciaban positivamente, pero Juanito no podía estar cerca de José por ejemplo (Yanira).

Desde el tipo de actividades planificadas para las clases, se pudo identificar el quinto núcleo temático relacionado con el tipo de **epistemología base** a la que adscribía el profesor. En este sentido, encontramos *epistemologías directas* del aprendizaje, basadas en la repetición y la memoria como métodos predilectos de enseñanza:

Se revisa el dictado y la nota queda en el registro, después se devuelve el cuaderno y ahí los niños deben corregir escribiendo cinco veces cada palabra mala (Luisa).

También, encontramos *epistemologías constructivas*, basadas en el aprendizaje significativo y en la construcción colectiva del conocimiento:

Hoy día, como viste, los niños crearon y traspasaron, inventaron un cuento a partir de un personaje (Javiera).

Por eso trabajamos mayormente en grupo para que ellos interaccionen entre ellos, conversen y se motiven entre ellos también, porque si uno trabaja solo ¡ay que flojera!, así aprenden, con la práctica, a trabajar juntos (Raimundo).

La organización de actividades también estuvo relacionada con el sexto núcleo temático correspondiente al **tipo de contenido** al que preferentemente aludieron los profesores cuando reflexionaron respecto de su práctica. Con ello, hubo profesores más *centrados en el aprendizaje de conceptos*:

Vemos el vocabulario, pues se supone que ese es el vocabulario base que uno debiera saber siempre (Luisa).

Hubo otros profesores *centrados en el aprendizaje integral* (conceptos, habilidades y valores):

Las actividades no solamente se aplican en lo que tienen que hacer sino también en la parte valórica (Javiera).

(...) entonces eso es enseñar ¿cómo vas a hacer educación ambiental si los niños te ven botando papeles al suelo? ¿Cómo vas a enseñar el respeto si ellos no se sienten respetados en la escuela? (Raimundo).

No me preocupaba que codificaran las letras sino mucho más que comprendieran lo que estaban leyendo (Yanira).

Finalmente, en el último núcleo temático, se identificaron posiciones diferentes respecto a los **objetivos de aprendizaje**. En tanto hubo un grupo de profesores que estaban *orientados al resultado final* por sobre características del proceso de aprendizaje:

Yo le dije que si se sentía mejor trabajara solo, y él me decía “tía es que me molestan mucho así que prefiero trabajar solo’ entonces yo lo dejaba y a lo mejor así trabaja mejor también (Elvira).

Cuando se equivocan les hago corregir escribiendo cinco veces las palabra mala (Luisa).

Otros profesores, estuvieron *orientados al proceso* más que a los resultados en sí mismos:

Es bueno potenciarlos en equipo cuando tienen diferentes habilidades (Raimundo).

Con el “cuaderno viajero” había que fomentarles la escritura, que ellos escribieran porque les gusta. La idea era que lo hicieran y lo leyeran al curso, cada uno contaba una historia (Yanira).

Como resumen del contenido de esta categoría, se presenta la Tabla 6.2 con los núcleos de contenido de esta categoría así como el resumen de las posturas identificadas en cada uno de ellos.

Tabla 6.2.

Núcleos de Contenido Categoría Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

Contenido	Características diferenciales
Establecimiento de rutinas	1) Como marco general del desarrollo de las clases. 2) Como pauta estricta de desarrollo de las clases.
Tipo de actividades	1) Mientras más rutinas establecidas, menos diferenciada las actividades desarrolladas en aula.
Organización de actividades	1) En grupos homogéneos y en función de distintos objetivos según grupo de pertenencia. 2) En grupos heterogéneos y en función de diferentes actividades para desarrollar el mismo objetivo.
Organización social del aula	En función del nivel de atención que se garantice.
Epistemología base	1) Directas: basadas en la repetición y memoria como método de enseñanza. 2) Constructivas: basadas en el aprendizaje significativo y la construcción colectiva de conocimiento.
Tipo de contenido de aprendizaje	1) Centradas en el aprendizaje de conceptos. 2) Centradas en el aprendizaje integral (conceptos, habilidades, y valores).
Objetivos de aprendizaje	1) Orientados al resultado. 2) Orientados al proceso.

CATEGORÍA: ATRIBUCIÓN DE CAUSALIDAD

Esta categoría incluyó las explicaciones de los profesores que aludieran al origen y/o posibilidad de cambio de la disrupción en el aula y las conductas asociadas a ella. Se adjudicó a un 15,7% del total de citas extraídas del análisis de los datos primarios, siendo la que más citas tuvo de todas las categorías analizadas.

En esta categoría se identificaron cuatro núcleos temáticos de contenido referidos a: **atribuciones individuales, atribuciones ambientales, atribuciones interactivas** y atribuciones relacionadas con la **posibilidad de cambio**.

El primer núcleo temático relacionado con las atribuciones causales referidas a factores **individuales** estuvo compuesto por todas aquellas explicaciones del profesorado que señalaban a ciertas características o condiciones propias del alumnado como causas del origen de la disrupción en el aula.

En este grupo de atribuciones individuales, se identificó el *género* del estudiante, como un elemento específico, planteándose que en general los niños presentan de manera más frecuente conductas disruptivas en comparación con las niñas, o bien que el tipo de disrupción que desarrollan depende del género al cual pertenece el estudiante:

En el 4º ahora hay mayor cantidad de varones, entonces hay mayores grados de violencia” (Luisa).

... es que las niñas son buenas para *comadrear*²⁷ (Mabel).

También se identificó como elemento de las atribuciones individuales las explicaciones referidas a la *capacidad individual* del estudiante, en este sentido, el origen de

²⁷ Comadrear: En Chile se utiliza esta expresión como sinónimo de conversar, charlar.

la disrupción en el aula se relacionaría con un déficit (o ausencia) de capacidades cognitivas de los estudiantes que generan disrupción, por ejemplo:

Yo creo que ellos tienen un límite (...) (Elvira).

Es que igual él no entiende nada (Gilda).

Es que no conocía siquiera las vocales, nada de nada (Gilda).

Le faltaba madurez (Luisa).

Otro elemento referido a las atribuciones individuales sobre el origen de la disrupción hizo referencia a las *carencias afectivas* del estudiante, las cuales provocarían las conductas que generan disrupción en el aula:

Yo sé que es un problema más afectivo el que le afecta a ellos (Raimundo).

Es que tiene muchas carencias esta alumna, sobre todo afectivas (Javiera).

Le falta cariño (Julieta).

En esta misma línea, hubo explicaciones referidas directamente a *características de personalidad* de los estudiantes que provocarían las conductas que generan disrupción en el aula:

Pedro normalmente se deja llevar mucho por el grupo (Elvira).

Ese está harto *rayado*²⁸ (Luisa).

Es muy irreverente, a pesar que es un niño de diez u once años (Julieta).

Siguiendo con el contenido de las atribuciones individuales, la *deficiente administración de medicamentos* fue un elemento varias veces comentado por diferentes

²⁸ Rayado: en Chile se utiliza esta palabra para referirse de manera informal a las personas con problemas de salud mental.

profesores como causa de las dificultades de comportamiento en los estudiantes cada vez que dichos medicamentos no estaban siendo administrados adecuadamente, por ejemplo:

Porque Juan toma medicamentos, toma dos pastillas enteras al día (...) y las pastillas últimamente no le hacían efecto, entonces llegaba acá con conductas demasiado alteradas (Luisa).

... Ahora él no tenía efectos de su medicamento, tenía curva de fatiga y después del almuerzo se tomaba la pastilla y se iba tranquilo para la casa pero aquí había hinchado²⁹ todo el rato (Elvira).

Lo que pasa es que él está en tratamiento psicológico y toma pastillas, entonces cuando no se las toma se vuelve *loquito* (Elvira).

La neuróloga pidió un test de Conners de todos los profesores que le hacen clases y ahí se dieron cuenta que el niño estaba con problemas y ahora le estamos dando la tableta y ya está volviendo a la normalidad (Pilar).

Un último elemento relacionado con las atribuciones individuales sobre la aparición de disrupción en el aula tuvo relación con la *falta de higiene* de algunos estudiantes que provocaría acciones de rechazo por parte de sus compañeros:

Es que ese chico siempre anda sucio, se come las uñas, todo se lo echa a la boca (Luisa).

Lo molestan también por su higiene (Elvira).

El segundo núcleo de contenido de esta categoría corresponde a las **atribuciones ambientalistas**. En ellas se busca en factores externos al estudiante las causas que desencadenan la aparición de conductas que contribuyen a la disrupción en el aula. Se identificaron atribuciones ambientalistas relacionadas con tres tipos de actores del sistema escolar: la familia, los compañeros y el profesor.

²⁹ Hinchado: en Chile se utiliza esta palabra de manera informal como sinónimo de “molestar” (hinchar = molestar).

En relación con la *familia*, aparecieron atribuciones referidas a la causalidad entre dificultades en el ámbito familiar de los estudiantes (estilos de crianza, violencia, abandono, etc.) y aparición de disrupción en el aula:

Ella hace lo que quiere con su familia, con su mamá, con su papá (Gilda).

(...) falta apoyo en la casa, la mamá trabaja todo el día y el niño queda con su abuela que es demasiado permisiva (...) (Gilda).

El que se sienta aquí, el morenito (...) no se empezó a portar bien porque él vive solo con la mamá, en extrema pobreza... pero ese no es el problema sino que el problema es que el papá lo maltrataba físicamente (Mabel).

La familia es súper importante y la formación de la familia no la tienen. Hoy en día los niños están como libres porque la familia trabaja todo el día... por último que tengan normas, reglas en la casa pero no las tienen... (Elvira).

En cuanto a las atribuciones ambientalistas referidas al rol de los *compañeros de curso*, se identificaron atribuciones directas al papel del grupo en la producción de disrupción en el aula:

Ellos motivaban a que se portaran mal los demás (Elvira).

Entonces estos niñitos eran el foco de atención prácticamente para todos los demás, lo que hacía que se revolucionara todo el curso (Luisa).

En aquellas referidas al rol del *profesor*, se identificó la relación entre el sistema de liderazgo del docente y la aparición de disrupción en el aula. En este sentido, habrían profesores con los cuales más frecuentemente se presentan conductas disruptivas:

Claro tu viste como ellos se comportaron. Ella [refiriéndose a otra profesora] les hacía clase y no pasaba nada, pero eso pasaba porque ella no respetaba las reglas (Mabel).

A veces me pregunto por qué no lo he logrado, si soy latera o aburrida, porque obviamente hay algo que si no les hace clic es porque los tengo aburridos (Julieta).

Los niños son muy pulsadores, saben con quién se puede y con quién no se puede (Julieta).

El tercer núcleo temático de esta categoría es el referido a las **atribuciones interactivas**, es decir, aquellas en donde se busca una multiplicidad de causas para explicar de manera global la aparición y el mantenimiento de la disrupción. Este tipo de atribuciones incluye en su explicación por lo menos la interacción de dos o más elementos. Por ejemplo:

A ver... lo explican los hogares y también lo que uno hace acá en la escuela (Raimundo).

No era solo un problema de la profesora del año pasado, sino también de la familia y sumado a que tal vez la profesora no tuvo *feeling* con el niño, hubo esos resultados (Yanira).

Bueno, yo en ese momento me cuestiono muchas cosas, también me cuestiono que soy yo, que tengo cosas que mejorar, necesito a lo mejor tener algún tipo de estrategia visual (...) y hay muchos también que necesitan ser escuchados, a muchos de ellos les gusta llamar la atención, o sea hay varios motivos que están aconteciendo, no solamente lo puedo atribuir a uno solo (Raimundo).

Finalmente, el último núcleo de contenido en esta categoría fue el referido a la **posibilidad de modificación** de la disrupción. En este sentido, se identificaron dos posturas al respecto. La primera postura incorporó todas aquellas explicaciones que sí consideraban la posibilidad de una *transformación* en el escenario de la aparición de disrupción en el aula:

Yo creo que ese cambio y esas ganas se provocan justamente con ese 'de todo un poquito', con esa dosis de ternura y reglas que debe tener un niño (Julieta).

La segunda postura, incluyó aquellas explicaciones que sostenían el *statu quo* en tanto manifestaban baja confianza en que la disrupción en el aula pudiera modificarse a largo plazo:

Después siempre vuelven a hacer lo mismo (Elvira).

(...) Era como pellizcar un vidrio, si el niño es así, pues así me lo habían planteado, que tenía ese problema, para qué hacerme mala sangre, y no me iba a poner a pelear con él porque no tenía sentido. No lo iba a entender y al final me iba a tener a mí *mala barra*³⁰, no iba a querer nada conmigo y yo iba a ser la que siempre lo iba a perseguir y no era mi ánimo hacerlo mi enemigo ni yo ser su enemiga para él (...) (Gilda).

Como resumen del contenido de esta categoría se presenta la Tabla 6.3 que contiene los núcleos de contenido y sus características diferenciales.

Tabla 6.3.

Núcleos de Contenido Categoría Atribución de Causalidad

Contenido	Características diferenciales
Atribuciones individuales	1) Referidas al género. 2) Referidas a la capacidad individual. 3) Referidas a carencias afectivas. 4) Referidas a características de personalidad. 5) Referidas a administración de los medicamentos. 6) Referida a la falta de higiene.
Atribuciones ambientalistas	1) Referidas a la familia. 2) Referidas a los compañeros de curso. 3) Referidas al profesorado.
Atribuciones interactivas	Referidas a la interacción de por lo menos dos elementos de la triada : Escuela + Familia + Estudiante.
Posibilidad de cambio	1) Transformación. 2) Statu quo.

Luego de haber revisado las categorías pertenecientes a esta Dimensión y haber descrito su contenido, presentamos a continuación un resumen gráfico de los contenidos más importantes de esta Dimensión (ver Figura 6.2).

³⁰ Mala barra: en Chile se utiliza esta expresión como sinónimo de cizaña.

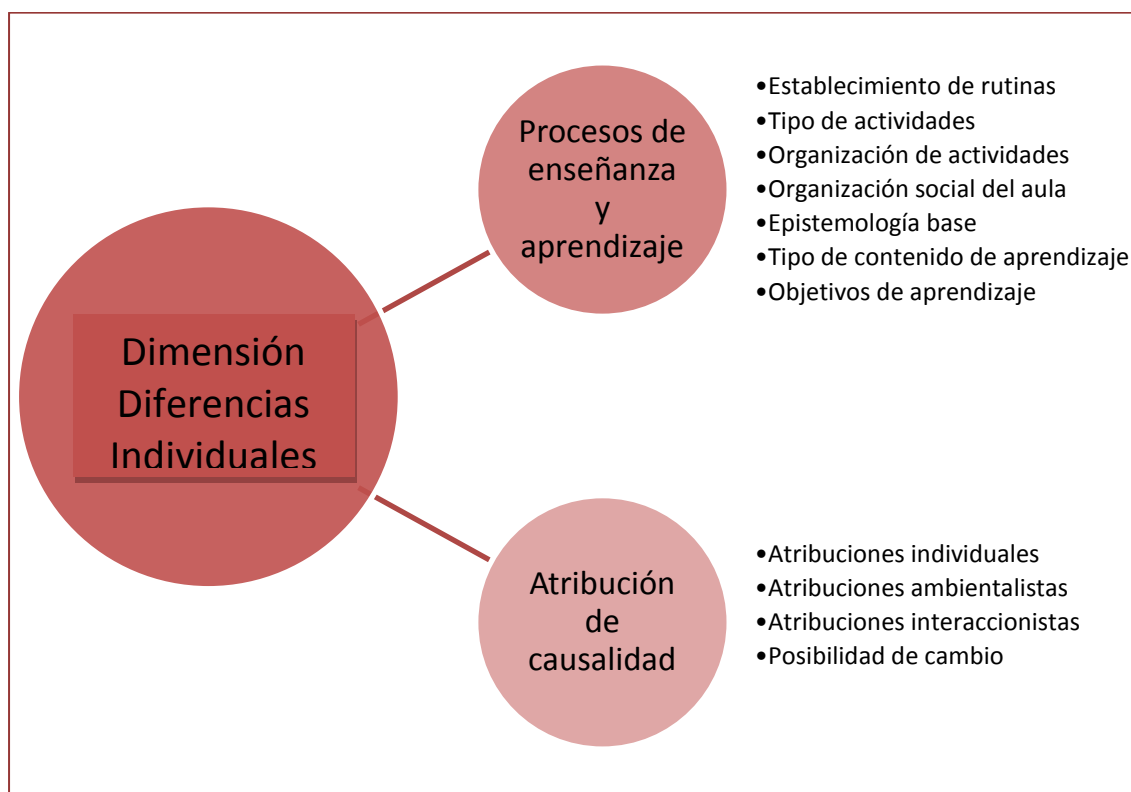


Figura 6.2: Resumen de contenidos en la dimensión “diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje

6.2.2. DIMENSIÓN “ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA”

Esta dimensión contuvo el 31,7% del total de las citas extraídas desde las entrevistas a los profesores colaboradores. Asimismo, todas las categorías propuestas dentro de esta dimensión superaron el procedimiento de revisión vía interjueces (ver Tabla 6.1).

En consecuencia, la primera subdimensión *estrategias de respuesta educativa* quedó conformada por las categorías “métodos proactivos de intervención” y “métodos reactivos de intervención” que fueron categorías emergentes, en tanto constituyen un mayor grado de detalle de los “métodos de afrontamiento” propuestos de manera general en el modelo inicial. La segunda subdimensión *cultura profesional*, por su parte, quedó formada por las categorías: “apoyos de la familia”, “apoyos entre docentes”, “apoyos de otros profesionales” y “apoyo del equipo directivo”. Esta última categoría fue la única emergente en esta subdimensión. En la Figura 6.5 se presentan gráficamente estas categorías y a continuación de ello se describirán las categorías pertenecientes a esta dimensión.

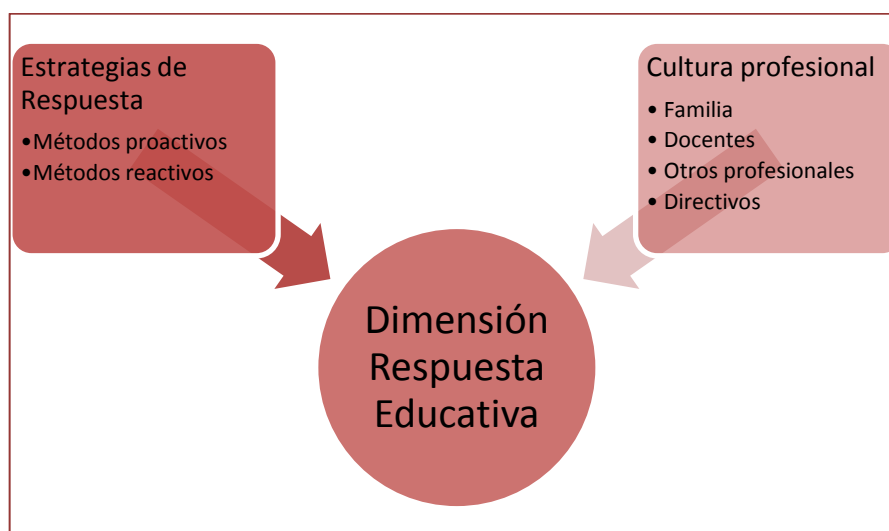


Figura 6.3: Categorías que componen la dimensión “organización de la respuesta educativa”

CATEGORÍA: MÉTODOS PROACTIVOS DE INTERVENCIÓN

Esta categoría incluyó las estrategias utilizadas sistemáticamente por el docente con el fin de prevenir la aparición de disrupción en el aula. Es interesante comentar, que tanto esta categoría como la de métodos reactivos fueron observadas también en la práctica del aula de cada docente colaborador. No obstante, para identificar los núcleos de contenido intentamos describir estos métodos en función de las explicaciones que los profesores dieron a su propia práctica, que es desde donde intentamos acceder a sus concepciones sobre la inclusión educativa situadas en el escenario de la disrupción.

De esta manera, en esta categoría “métodos proactivos de intervención” las explicaciones dadas por los profesores se relacionaron de manera más específica con la enseñanza de actitudes para el aprendizaje y la convivencia que estaban a la base de sus intervenciones. Según el contenido de las citas pertenecientes a esta categoría, se identificaron cinco núcleos temáticos de contenido para este tipo de estrategia: **usar el diálogo, empatía con el estudiante, construir reglas grupales, guiar las conductas deseadas y reflexionar sobre las estrategias utilizadas.**

El primer núcleo, referido a **usar el diálogo** como método proactivo de intervención ante la disrupción, incluyó aquellas explicaciones del docente que identificaban el establecimiento de conversaciones con los estudiantes como facilitador para la construcción de un ambiente adecuado para el aprendizaje y la convivencia. En este sentido, se utilizó el diálogo como manera de *guiar el aprendizaje de actitudes* de los estudiantes por medio de la conversación respecto de temas específicos y contingentes, por ejemplo:

Hay situaciones que aparecen en cualquier momento y tú ahí tienes que aprovechar ese momento, a lo mejor para salirte un poco de lo que es la actividad en sí y abordarlo a modo general para el curso, determinadas situaciones que tienen que enfrentarse de tal y tal forma. Muchas veces son situaciones muy delicadas, es ahí cuando les digo a los niños “a ver ustedes si así se estima podemos conversarlo afuera”, porque hay situaciones que tienen que verse en forma muy personal y luego abordarlas y enfrentarlas con el

apoderado, pero como tú has visto, todas ellas las tenemos que abordar en algún momento (Raimundo).

(...) y a pesar que costaba mucho que levantaran la mano para pedir la palabra eso se logró y yo creo que fue mucho más por ese diálogo con los niños que en retarlos, hubiese sido mucho más simple para mí decirles “ya abran sus estuches, vamos a revisar porque no se pueden perder las cosas”, o sea, hubiese sido más fácil porque cada niño hubiese vaciado su estuche y listo, aparece o no aparece el lápiz... pero ayudarlos a entender... con esa acción uno ayuda a los niños a entender que hay circunstancias en que las cosas no se pierden, que hay que ser cuidadoso con nuestros útiles, que no hay que llevarse las cosas ajenas... (Yanira).

Del mismo modo, utilizar el diálogo aparece como una actividad altamente valorada por parte de los profesores porque *permitiría obtener información relevante* respecto a las mejores estrategias posibles para disminuir la disrupción en el aula, por ejemplo:

He ido cambiando y modificando viendo estrategias distintas por eso converso mucho con los chiquillos (...) (Javiera).

(...) lo que pasa es que yo pienso que si ellos muestran esa conducta, ellos deben decir sus razones y por eso debemos conversar, para yo poder entender (Mabel).

Tú sabes que Paola es muy líder y ella cuando se enteró de que llegaban más niñas me dijo “ahí se las van a ver conmigo, yo les voy a decir quién es la jefa acá” una cosa así, y conversé con ella también, de que eso no tenía que ser de esa forma, la mejor forma, le dije “para que puedan admirarte a ti es que tú demuestres lo buena que eres, de lo que eres capaz y no te quepa la menor duda de que vas a conseguir más amigas que de esta otra forma que tú conoces (...) (Raimundo).

El segundo núcleo de contenido identificado en esta categoría estuvo referido a la importancia atribuida a la **empatía con el estudiante** al momento de intervenir de manera proactiva ante la disrupción en el aula. En este núcleo de contenido se identificó *la consideración de la individualidad de los estudiantes* como un factor que facilita la prevención

de la aparición de disrupción en el aula en tanto permite considerar al estudiante dentro de su contexto y con sus características particulares, por ejemplo:

Yo creo que en educación hay tantas variables y cada día es tan distinto que no creo que haya receta, en educación no hay recetas, porque todos los días el mismo niño lo tienes que abordar de distintas formas, a veces más serio, a veces más amoroso, a veces agarrarlo así para el chiste, ¿te fijas?, al mismo niño y en distintas clases (Raimundo).

También esta empatía con los estudiantes se presenta como una *disposición del profesor por intentar comprender las conductas problemáticas*, por ejemplo:

Como yo tengo hijos adolescentes también eso me ayuda a colocarme en el lugar de ellos, de si fuera Juan o Pedro y yo tuviera ese problema. Entonces por eso siempre estoy ahí tratando de conversar con ellos, de ayudarlos (Pilar).

Me quedo tranquila porque soy una persona que los escucha, porque tú ves que están rodeados de familia pero nadie los escucha, ni sus padres, porque que te digan eso, que se vienen al colegio porque se olvidan de todos sus problemas y te lo están diciendo, entonces... hoy día los que hablaron fueron alumnos, a ver, dos alumnos nuevos, los otros son del año pasado, y hablaron abiertamente, o sea, yo creo que les di la confianza para hablar (Javiera).

Las niñas en tu clase no te informan y a veces no te dicen nada, solamente lo demuestran con gestos y ahí tú tienes que estar muy atento a esos gestos, y por ejemplo cuando tú dices algo que está relacionado efectivamente con el devenir de lo que ese está tratando en ese momento, ellas empiezan a mostrar caritas y yo digo “ah aquí algo está pasando” (Raimundo).

Por último, dentro de este núcleo de contenido también se visualiza la preocupación por *proponer actividades motivadoras para los estudiantes* como estrategia que permitiría prevenir la aparición de disrupción en el aula:

Por ejemplo a él le gustan mucho las matemáticas entonces en eso no tengo problemas, pero en escribir, en dictar, sí (...) por eso le digo que resuma porque yo sé que a él no le gusta escribir y ahí mejor que trabaje resumiendo que es lo que le gusta más en ese aspecto (Luisa).

(...) pero fíjate que me funciona más ese consenso, o sea, prefiero llegar a un acuerdo con ellos, tomarlos en cuenta de lo que les gusta hacer también y se me hace mejor (Raimundo).

El tercer núcleo de contenido, se refirió a la importancia de **la construcción de reglas grupales** para prevenir de manera proactiva la aparición de disrupción. De esta manera, el *establecimiento participativo de marcos generales* de comportamiento en la sala de clases resultó ser una de las explicaciones más usuales dadas a la utilización de este tipo de estrategias:

Mira, nosotros lo primero dijimos que tenemos que tener un comportamiento acorde a segundo y al segundo “B” porque la “B” es de bueno y empezamos con esa onda. Entonces yo quería que ellos me dijeran qué teníamos que hacer en la sala para comportarnos, y empezaron a aparecer ideas, aparecieron bastantes puntos y ahí las fuimos eligiendo para ir *arreglando el mono*³¹ (Mabel).

Del mismo modo, el uso de reglas grupales *informa al estudiante sobre cuáles son las conductas que se esperan de él dentro del aula*, con lo cual sería más fácil prevenir la aparición de la disrupción, inclusive el grupo curso serviría para fiscalizar el cumplimiento de las normas establecidas:

(...) Resulta que si él mismo sabe cómo comportarse va a tratar de hacerlo mejor, se compromete. En cambio si tú le dices ‘tienes que hacer esto y esto otro’ no se van a comprometer, eso no lo hicieron, no es de ellos (Mabel).

Sí ya tienen clarísimo cómo comportarse y ver que está bien y que no está bien. Y entre ellos tú ves, no sé si te has dado cuenta, de que se llamaban la atención y se decían “oye eso está mal” (Yanira).

³¹ Ir arreglando el mono: en Chile se utiliza esta expresión para referirse al desarrollo de alguna tarea no necesariamente planificada con antelación.

(...) es que siempre estamos trabajando con las reglas, por ejemplo como Daniel llegó el año pasado, él no seguía nada de las reglas y los niños acusaban 'el Daniel hace esto' y ahora como lo hicimos entre todos y Daniel también participó de las reglas ahora está más motivado, de hecho él ahora está más tranquilo (Elvira).

Por su parte, el cuatro núcleo de contenido identificado se refirió a la importancia **guiar las conductas deseadas de los estudiantes** como una manera de prevenir la aparición de disrupción en el aula. Dentro de este núcleo se identificó el *uso de señales concretas* (generalmente físicas) para guiar la conducta de los niños en el aula que actuaban como código común entre el profesor y sus estudiantes, por ejemplo:

Les digo "brazos cruzados sobre la mesa" porque es una forma de mantener la atención. Cuando uno tiene los brazos sin nada en las manos uno mantiene mejor la atención. "Brazos cruzados sobre la mesa y boca cerrada" les digo (Yanira).

Estas técnicas del nido³² son justamente para captar la atención de los niños, para ponerlos en estado de concentración (Pilar).

También se identificó dentro de este núcleo de contenido el *uso de la retroalimentación de la conducta* como método para potenciar el desarrollo de actitudes autónomas favorables para el aprendizaje y la convivencia entre los estudiantes:

Es que yo creo que ningún niño nace sabiendo las cosas entonces hay que guiarlo, hay que guiarlo al principio, decirle cómo lo está haciendo, después solo ellos van a entender la importancia de preguntar de quiénes son las cosas que no son de uno o levantar la mano (Yanira).

Cuando me preguntaban cómo se estaban portando yo no siempre les decía que bien, sino "más o menos no más" o les decía "mal", o "usted sabe", porque uno no le puede mentir

³² La técnica del nido a la que se alude en esta cita correspondía a decirles a los niños que "hicieran el nido", se disponían apoyados con los brazos cruzados sobre la mesa en silencio.

¿sabes por qué no les miento? Porque después ellos le dicen a la mamá 'la tía me dijo que me porté súper bien' y si eso no es verdad van a llegar a la casa diciendo mentiras y sin entender qué tipo de cosas uno espera de ellos en la sala (Yanira).

Hay que guiarlos porque a veces a los niños uno puede decirle "pórtate bien" pero de repente los niños no saben cómo es portarse bien (Luisa).

Del mismo modo, el *uso de procedimientos rutinarios en el aula* para organizar el desarrollo de algunas actividades dentro de ella, también formó parte de la manera en que el docente guiaba las conductas de sus estudiantes. De este modo, los profesores utilizarían el establecimiento de algunas rutinas para prevenir la aparición de disrupción. Por ejemplo:

(...) y generalmente les digo ya "fila del medio carpeta verde y cuaderno verde, fila de la derecha esto y lo otro", porque si les digo "vayan a buscar las carpetas", ahhh se arma el caos. Pero todo eso te lo va dado la experiencia, entonces mando por fila, después tengo una palabra que es "explico" y los niños ya saben que deben prestar atención a lo que voy a decir (Julieta).

Ellos ya saben cómo funciona el asunto, así como lo hice hoy día con otros grupos y otros cursos, les digo que vamos a dar la posibilidad inicialmente a algunos alumnos y que quiero que los demás, cierto, apoyen el trabajo de su jefe de grupo porque después en otras actividades a ellos les va a tocar también ser jefes de grupo. Entonces les doy esta intención y fíjate que de lo que tengo por experiencia ayuda mucho a que ellos se puedan relacionar entre sí, sepan aceptar y apoyar cuando ellos tienen diferentes roles en los grupos (Raimundo).

Cuando organizaba los ayudantes por fila, es que eso les encanta a los chiquillos ya que era mérito para el que repartía el material y así todos se portaban bien para ser elegidos. Yo elegía uno por fila, a veces dos y no siempre los mismos sino que intentaba que todos los días fueran distintos (Yanira).

Finalmente, dentro de este núcleo de contenido también se identificó la *ubicación dentro de la sala de clases* como forma de guiar la conducta de los estudiantes y evitar la aparición de disrupción:

Yo por lo general organizo el curso a mi manera, o sea, no dejo que los niños se sienten donde quieran, los siento donde yo estimo que es lo más conveniente porque, por ejemplo, tú que conociste al curso no podía sentar a Juan y a Vicente juntos porque se dedicaban a puro jugar, conversar, son demasiado amigos, entonces los sentaba estratégicamente en diferentes lugares (Yanira).

Por último, está el núcleo de contenido referido a la importancia de **reflexionar sobre las estrategias utilizadas** para intervenir y evitar que la disrupción aparezca en el aula. De este modo, algunos profesores *evalúan el uso que hacen de ciertas estrategias*, manteniendo las que consideran exitosas:

(...) lo otro es que siempre, se me quedó grabado de la universidad una cuestión muy buena: que nunca hay que darle la espalda a los niños, entonces cuando yo escribo lo hago de lado, siempre trato de escribir de lado para mirarlos y ayudarles a poner atención (Julieta).

Me aprovecho de todos los test que existen, habidos y por haber, el de inteligencias múltiples también, para poder facilitarles muchas veces cuando tengan que formar grupos de trabajo también, ese es otro indicador que me ayuda mucho, pero cuando veo que algo me funciona yo dejo que siga su curso, de lo demás a medida que vaya encontrándome con problemas, digamos, voy aplicando lo protocolar (Raimundo).

Trato de poner la voz más profunda para que se escuche, porque cuando uno chilla como que los altera más, definitivamente el tono de voz tiene que ver mucho con que te presten atención, como bajar el tono te motiva, incluso hablar bajito también porque así ellos hablan bajo porque si no, no escuchan, también el volumen. Porque si uno grita, todos gritan, en cambio, si uno empieza a dar instrucciones lo más bajito posible como que todos se tienen que quedarse callados para escuchar qué dice la profe (Mabel).

A continuación presentamos la Tabla 6.4 la cual contiene un resumen de los núcleos temáticos identificados en esta categoría.

Tabla 6.4.

Núcleos de Contenido Categoría Métodos Proactivos de Intervención

Contenido	Características
Usar el diálogo	1) Para guiar el aprendizaje de actitudes 2) Para obtener información relevante
Empatía con el estudiante	1) Consideración de la individualidad de cada estudiante 2) Disposición a comprender al estudiante 3) Interés por proponer actividades motivadoras para los estudiantes
Construir reglas grupales	1) Establecimiento participativo de marcos generales de conducta 2) Entrega información al estudiante sobre las conductas esperadas dentro del aula
Guiar las conductas deseadas	1) Provee señales concretas 2) Retroalimenta la conducta 3) Utiliza procedimientos rutinarios en el aula 4) Ubica a los estudiantes en determinados lugares dentro del aula
Reflexionar sobre las estrategias utilizadas	1) Evalúa el éxito de las estrategias para mantenerlas o descartarlas

CATEGORÍA: MÉTODOS REACTIVOS DE AFRONTAMIENTO

Esta categoría incluyó las explicaciones utilizadas por los docentes para comprender sus estrategias utilizadas para afrontar situaciones de disrupción dentro de sus clases. Es decir, incluye las reflexiones docentes respecto a las reacciones inmediatas dadas a dicha disrupción en el aula, en las cuales no se vislumbrara una intención preventiva, sino más bien reactiva a la misma.

En general, la mayoría de las acciones que se rescataron tanto de las entrevistas como de la observación en el aula relacionada con esta categoría estuvieron referidas al uso de premios y castigos. Por tal motivo, es importante mencionar, tal como comentamos en la categoría anterior, que para identificar los núcleos de contenido en esta categoría utilizamos las explicaciones que los profesores dieron a su propia práctica (en este caso referido al uso de premios y castigos) como modo de identificar los principios que subyacen a esas acciones.

De acuerdo al contenido de las citas pertenecientes a esta categoría “métodos reactivos de intervención”, se identificaron cuatro núcleos temáticos de contenido: **inmediatez, aportar al control del profesor sobre la conducta, su administración depende de elementos específicos y resguardar la atención del estudiante es central.**

El primer núcleo de contenido relacionado con la **inmediatez** estuvo compuesto por aquellas reflexiones que valoraban la importancia de *obtener al corto plazo* un cambio en la conducta de los estudiantes, cuestión que era abordada con el uso de premios o castigos. De esta manera, se ayudaría solucionar con rapidez problemáticas relacionadas con el aprendizaje o convivencia dentro del aula para poder “continuar” con el desarrollo de la clase. Por ejemplo:

Como en la mañana habían escondido una capa³³, entonces dije “a ver ¿quién fue?, yo solo quiero saber quién fue” y después empiezo a ver las caritas... es que uno ya los conoce... “bueno, entonces si no me dicen a mí a los carabineros tendrán que decirle” y ahí salió uno “¡yo fui!”, tampoco es para tanto la cosa, quedó ahí no más pero con eso se solucionó *altiro*³⁴ y yo ahora voy a hablar con ellos que eso no se hace y que no hagan tonteras... pero me resultó (...) (Julieta).

Entonces trabajaron tan bien que a todo el curso le puse una anotación positiva (Javier).

El segundo núcleo de contenido identificado en esta categoría incluye la idea de que el uso de premios y castigos debe **aportar control al profesor**. En este sentido, se podría entender como un resultado del poder que tiene un profesor para modificar la conducta no deseada de sus estudiantes de manera rápida y eficaz. Dentro de este núcleo de contenido aparece la *vinculación con lo emocional* como un elemento que permite controlar fácilmente la conducta de los estudiantes, en tanto se piensa que a los niños les afecta no contar con la atención o el cariño de su profesor. Por ejemplo:

Y les digo “ya sabe que no le voy a hablar más mejor, porque usted no me escucha a mí entonces yo tampoco tengo porque escucharlo a usted” y eso les duele (Pilar).

(...) y me ha dado resultado porque después él ya se siente tan ignorado por mí, que le hace falta lo que yo le digo, que anda igual que un animalito, tratando de rozarme, buscarme, pegarme...pero eso yo lo hago varios días, la semana pasada me costaba no tomarlo en cuenta, entonces le afectaba. Y luego le digo: “¡ah! hoy día amaneciste bonito, ven acá”, le dije ya como después de una semana “¿nos vamos a poner en la buena? ¿Nunca más vamos a pelear? ¿ya?” Nos damos la manito, y se fue igual como los perritos y se sentó y estuvo como no estaba hace miles de días sentado tranquilo y escuchando... (Luisa).

³³ La “capa” es un delantal que utilizan los alumnos durante las clases cuya función es proteger el uniforme.

³⁴ Altiro: en Chile se utiliza esta palabra como sinónimo de “rápidamente” o “de inmediato”.

Otro elemento de este núcleo dice relación con el *uso del miedo* como principio básico en la administración de castigos, con lo cual el control de la disrupción se obtiene con más facilidad a partir de métodos que asusten a los estudiantes:

Porque el año pasado... bueno esos niños tuvieron varios problemas, después se ocasionaron otros problemas más graves hasta que llegó un punto en diciembre les dijeron que tenían condicionalidad los tres, entonces yo creo que debería haber sido antes para que así los niños se hubieran asustado y no hubieran hecho tonteras ni ninguna de esas cosas (Elvira).

Como es colegio municipal no se puede expulsar a ningún niño y la condicionalidad podría ser entre comillas, entonces ellos no tienen ninguna jerarquía más que puedan decir, con miedo por último decir “ah ya no voy a hacer esto porque me pueden echar del colegio o puede pasar tal cosa” no, entonces en eso va (Elvira).

Para la administración de castigos, el uso de las notas o las anotaciones positivas suelen ser los principales mecanismos de control:

Ellos reaccionan con una nota (...) (Pilar).

De hecho lo felicité, ya lleva dos anotaciones positivas porque trato de reforzarlo, que siga en esa conducta y eso, le digo “muy bien” (Luisa).

Otro núcleo de contenido identificado en esta categoría corresponde al de la **administración de los premios y castigos, la cual depende de elementos específicos**. En este sentido, se pudo identificar que el tipo de premio o castigo administrado depende de la *frecuencia* con que se manifiesta la conducta considerada “problemática”:

Bueno a la primera vez... bueno yo siempre.. ya se les dice que no lo hagan más, después yo converso con el curso completo al final de la clase de que eso no puede volver a pasar de que es peligroso y después no pongo anotación, pero ya después a la otra tendría que ponerla (Mabel).

(...) y cuando insiste e insiste en la tontera, eso me saca de mis casillas, esas cuestiones me molestan mucho y trato y trato y respiro... para no hacerlo, pero no, al final “ya, pásame tu agenda” y le cuento toda la historia a la mamá otra vez, todo, todo, todo (Julietta).

En este mismo núcleo se identificó que la administración de premios o castigos depende del *tipo de conducta* que se manifieste:

Depende de la falta claro, porque si es mosquear, tontear, uno lo puede llevar a otro lado, pero cuando ha cometido algo grave sí se debe llevar a inspección (Luisa).

En esta misma línea, cuando la conducta que provoca la interrupción se relaciona con demasiada actividad física por parte de los estudiantes, una de las alternativas más posibles es intentar cansarlo o cambiarlo de contexto:

Le dije “ya anda a darte una vuelta y vuelve” y a veces llegaba con otro aire y se sentaba porque estaba cansada (Elvira).

Uno los cambia de contexto, o sea, ya no está el *yunta*³⁵ que le va a seguir, o sea, si yo digo una tontera el otro no se va a reír, como que queda descontextualizado el pobre (Mabel).

Del mismo modo, y dentro de este núcleo de contenido, se identificó que la administración de premios o castigos también *dependía del éxito o fracaso de las estrategias utilizadas con anterioridad*:

Como son más inquietos trato de ayudarlos, pero cuando ya no me resulta por distintos lados de la sala, los trato de acercar a mi lado (Luisa).

Pero si aún así no resulta, lo siento al lado mío, para tenerlo más cerquita y vigilarlo, esa es como una de las últimas estrategias (Mabel).

El último núcleo de contenido de esta categoría identifica a la **atención de los estudiantes** como un elemento central que debe ser protegido por parte del profesor en el aula. De esta manera, aparecieron una serie de explicaciones que identificaron a la atención

³⁵ Yunta: en Chile se utiliza esta palabra para referirse a “mejor amigo”.

como el proceso psicológico más importante de cuidar en el aula, a través del uso de premios y castigos. Por ejemplo, el frecuente uso de *ubicar a algunos estudiantes cerca del profesor* obedecía a este principio:

Los siento en una parte estratégica, mientras más cerca de mí mejor y así estoy más cerca de ellos que ¡siéntate!, ¡date vuelta!, ¡pon atención!, ¡escribe! (Mabel).

Lo siento al lado de nosotros con una sillita y ahí que trabaje (...) porque se supone que el que no está haciendo nada es porque no ha entendido nada de lo que hay que hacer *poh*, entonces así uno tiene más tiempo de decirle y ayudarle “a ver haz esto o haz lo otro” (Luisa).

También es frecuente identificar intervenciones breves que intentan en el corto plazo bloquear la disrupción (reto, golpear la mesa), que también tendrían como principio básico mantener la atención del estudiante:

Sí eso lo ocupo mucho, el “siéntate”, “cállate” o me acerco y le digo “ponga atención” y así le hago ver, porque a veces están todo el rato tonteando y que yo les diga esas cosas les sirve para volver a la tarea (Mabel).

A veces el grito, lo reconozco, porque yo no soporto el desorden, o sea soy “anti-desorden”, o sea, me ponen atención o yo me enojo. Golpear en la pizarra y que van a escuchar y en la medida que yo voy explicando le hago que me repita para ver si me están poniendo atención, pero eso, tan simple como eso (Gilda).

En la Tabla 6.5 se presenta un resumen de los principales elementos identificados en esta categoría.

Tabla 6.5.

Núcleos de Contenido Categoría Métodos Reactivos de Intervención

Contenido	Características
Inmediatez	1) Obtener en el corto plazo un cambio hacia la conducta deseada.
Debe aportar al control del profesor sobre la conducta de sus estudiantes	1) Vincular con lo emocional garantiza mejores consecuencias. 2) El uso del miedo como principio básico para la administración de castigos.
Su administración depende de algunos elementos específicos	1) Depende de la frecuencia de la conducta. 2) Depende del tipo de conducta. 3) Depende del éxito o fracaso de estrategias anteriores.
La atención de los estudiantes es un elemento central	1) La atención de los estudiantes es un elemento que debe ser protegido y el uso de premios o castigos ayuda a solucionar rápidamente los problemas derivados de la disrupción. 2) Ejemplos: ubicar cerca del profesor y retar.

CATEGORÍA: APOYOS DE LA FAMILIA (CULTURA PROFESIONAL)

Esta categoría incluyó las explicaciones sobre la percepción de apoyo recibida por la familia al momento de reflexionar respecto a la respuesta educativa otorgada por el docente a la disrupción en el aula. Se identificaron dos núcleos de contenido en esta categoría: **bajas expectativas respecto del apoyo posible y relevancia de encontrar puntos de colaboración mutua.**

El primer núcleo de contenido identificado en esta categoría **bajas expectativas respecto del apoyo posible**, incluye aquellas reflexiones en las cuales subyace la idea de una baja probabilidad en recibir apoyo por parte de la familia para poder mejorar las conductas de los estudiantes. En este sentido, aparece la idea de que a pesar que *se le invite a colaborar en las soluciones*, las familias no participan:

Porque en realidad si se citaran a los apoderados, montón de cosas, de casos que yo he llamado y el apoderado no ha llegado, le dices al profesor jefe y ellos te dicen “es que estas mamás tampoco vienen a mi reunión, ni siquiera a algunas las conozco”, entonces ¿qué más pedirle a los niños? (...) (Elvira).

Asimismo, dentro de este núcleo de contenido se plantea que muchas veces las familias *no están disponibles* para poder prestar apoyo:

Lo que pasa es que los niños acá no llegan a estudiar ni hacer las cosas a la casa porque la mayoría de las mamás trabajan todo el día (Mabel).

No hay ningún adulto responsable, entonces uno tiene, la verdad, que hacer la clase y esperar que hagan todo el trabajo aquí, a lo más pedir materiales para trabajar aquí, porque el que se llevó la cosa para la casa, no llegó el cuaderno al otro día (Luisa).

Entonces cuando tienen dificultades con los chiquillos no se siente el apoyo de las familias, porque los niños están solos, en muchos casos. Eso lo conocemos, hay un montón de casos (Raimundo).

Por último, en este mismo núcleo, aparece la idea que las familias carecen de los recursos necesarios para poder apoyar la labor docente:

(...) ahora que tú le llamas la atención a un niño y la mamá a través del niño o de una comunicación o cualquier medio ¡reclama!, o sea, no te apoyan ni siquiera en eso, o sea decir “profesora, yo voy a hablar con él”, no, te dicen “¿qué quiere que haga yo?” o te dicen “yo no sé qué hacer con este niño” (Pilar).

El segundo núcleo de contenido identificado en esta categoría está relacionado con **relevancia de encontrar puntos de colaboración mutua** entre el profesor y las familias, de esta forma, en este núcleo se incluyen todas aquellas explicaciones que dan cuenta de la importancia de estar aliados con la familia para poder dar una solución adecuada a las dificultades en el aula en tanto sean un *recurso que está disponible* para prestar apoyo:

(...) la mamá es súper colaboradora, yo sabía que cualquier cosa que yo necesitara yo sabía que con la mamá de Pedro yo contaba (Yanira).

(...) se me ocurrió que las mamás, dos o tres mamás fueran a ayudarme porque era un primero muy numeroso, entonces le pedí permiso a la directora para que las mamás me sirvieran como monitoras. En mi sala trabajaban todo el día conmigo y le puse a ese

proyecto “volviendo a clases con mamá”. Las mamás se quedaban conmigo, ayudaban en cosas (...) (Pilar).

Otro elemento de este núcleo de contenido tiene que ver con la importancia del *proceso de implicación de las familias*, es decir, aparece la idea que a las familias se les debe brindar un espacio para participar y no basta solo con la invitación:

(...) eso se provoca conversando y pidiendo la ayuda, y contándole al apoderado lo que nosotros también estamos haciendo, lo que pretendemos en este momento (Yanira).

Me gustaría que así al igual que los niños que vienen a la escuela, los papás también tuvieran la oportunidad de en algún momento estar todos y habilitarse o capacitarse en todo lo que el niño está haciendo, porque uno de los mayores problemas que hay es que ellos también lamentablemente, bueno me imagino, es que yo trato de entenderlo en esa forma, de que al no tener conocimientos de la materia a veces lamentablemente no pueden entregar esa información a sus hijos (...) (Raimundo).

(...) pero yo insisto que es mucho mejor tener eso, o sea, entonces darles un espacio, un poquito más de lo habitual, así se va a conseguir más que poniéndole todas las barreras (Pilar).

En la Tabla 6.6 se resumen los principales contenidos de esta categoría.

Tabla 6.6.

Núcleos de Contenido Categoría Apoyos de la Familia

Contenido	Características
Bajas expectativas respecto del apoyo posible	1) Se invita a la familia pero no participa. 2) La familia no está disponible para prestar apoyo. 3) La familia carece de recursos para prestar apoyo.
Colaboración mutua	1) La familia sí es un recurso disponible. 2) Se debe brindar un espacio real en la escuela para la implicación de la familia.

CATEGORÍA: APOYOS ENTRE DOCENTES (CULTURA PROFESIONAL)

Esta categoría incluyó las explicaciones sobre la percepción de apoyo recibida por los compañeros de trabajo (otros docentes de la escuela) al momento de reflexionar respecto a la respuesta educativa otorgada a la disrupción en el aula. Se identificaron los mismos dos núcleos de contenido que en la categoría anterior: **colaboración mutua** y **bajas expectativas respecto del apoyo posible**. No obstante, dichos núcleos tuvieron otro tipo de características particulares.

El primer núcleo de contenido **colaboración mutua** estuvo compuesto por todas aquellas referencias a la percepción de apoyo ligado a cooperaciones e intercambio de experiencias entre colegas. Específicamente, la *cohesión grupal* como motor del sentimiento de pertenencia fue un elemento muy comentado:

Es que tenemos un contacto constante entre profesores, conversando entre todos (Julieta).

Yo me doy cuenta de que algo funciona enterándome, por ejemplo conversando con mis colegas. Ya “¿cómo está funcionando el curso?”, “bien profesor” y si hay algún problema algunos de ellos me van contando (...) (Raimundo).

Mis colegas y van a ser siempre mi apoyo, por todo lo que hemos vivido, lo que hemos pasado y hemos estado nosotros no más, y te das cuenta que en este cuento somos nosotros los que estamos ahí metafóricamente comiendo tierra, pasando las penas, somos nosotros, somos los mismos los que nos estamos apoyando, somos nosotros (Raimundo).

Del mismo modo, dentro de este núcleo de contenido la importancia de contar con un *espacio de ayuda mutua* ha sido especialmente valorada para la percepción de apoyo:

(...) es que conversé con los profesores también para que me ayuden a colocar esa temática, y estamos muy atentos con los resultados (Mabel).

Es que se nos hace *la pega*³⁶ tremendamente más fácil, porque nosotros seguíamos más o menos a la Fernanda, entonces la Fernanda nos enseñaba cómo meter los procedimientos con los niños (Julieta).

Finalmente el compartir espacios en común, o bien, provocar la *coincidencia de espacios dentro o fuera de la escuela*, también fue un elemento comentado dentro de la percepción de apoyo entre profesores:

(...)siempre en todo grupo humano tienes colegas y tienes amigos y hemos creado un grupo bastante de amigos, yo te diría que es bien numeroso pero no tenemos las instancias mucho, el año pasado producto de los paros y movilizaciones nosotros nos juntábamos en la casa de un colega, hacíamos asados y ya íbamos todos (...) hablamos a veces en el desayuno, pero también tratamos de repente tratamos de comentar, de conversar, de darnos consejo pero son pocas las instancias, son pocas, pero sí tú sientes el apoyo de todos porque estamos pasando todos la misma, estamos todos exactamente en la misma (Javiera).

Nosotros sí, nos llevamos bien, en esa sala a veces nosotros nos encerramos a tomar un cafecito (Elvira).

El segundo núcleo de contenido, referido a las **bajas expectativas respecto al apoyo posible** estuvo ligado a la percepción de *falta de compromiso* por parte de algunos colegas:

Es que los otros profesores se negaron, se negaron a ser observados en la clase. Yo no, yo pedí expresamente que me observaran. O sea a mí me gustaría saber, saber cómo lo estoy haciendo (Yanira).

O sea, yo también quiero llegar a mi casa en la tarde, pero no desesperada, entonces ayer una colega me dice “¿oye te vas a quedar?”, yo le digo “sí, porque me corresponde quedarme hasta las 5” -pero bien haciendo cosas a mí me falta tiempo para hacer cosas- entonces otra profe me dijo “ah es que a ti te pagan más” por hacer broma obviamente y

³⁶ “Pega” es un término que se utiliza coloquialmente en Chile para referirse al “trabajo”.

otra le dijo “no, no le digas nada”... Yo no me enojo porque me dicen esas cosas y es porque igual yo tengo que hacerlas, entonces yo no estoy desesperada viendo la hora para irme como ellas (Pilar).

Asimismo, dentro de este mismo núcleo de contenido la *falta de reconocimiento* también apareció como una característica que dificultaba sentir apoyo por parte de los colegas:

Yo terminé el magíster el año pasado y todos felices, todos mis colegas del otro lado, pero tú crees que alguien en la escuela que yo estaba en ese entonces ¿me felicitó? Nada, *no estaban ni ahí*³⁷ (Yanira).

Finalmente, las bajas expectativas respecto al apoyo posible también está referido a la *falta de cohesión en el grupo de profesoras* de la escuela lo que dificultaría el consenso para tomar decisiones o actuar con metas comunes:

Y ojalá todos compartiéramos el mismo idioma, porque con algunos profes es un idioma, con otros es otro idioma, entonces uno mismo desorienta a los niños también (Julieta).

Aquí muchos- la gran mayoría - estudian, o sea pienso que saben, pero yo no sé qué cosas hacen (...) hay varios que estudian, que están haciendo post grados, que están haciendo varias cosas pero no lo han compartido... conmigo por ejemplo, yo nunca he escuchado en el consejo técnico que digan: “chiquillas les tengo que contar que aprendí esto tal día y que quizás esto te resulta”. Quizás falta eso, una instancia así (Pilar).

Un resumen de los contenidos de esta categoría se presenta a continuación en la Tabla 6.7.

³⁷ “No estar ni ahí” es una frase utilizada en Chile para referir la indiferencia que provoca un tema.

Tabla 6.7.

Núcleos de Contenido Categoría Apoyos entre Docentes

Contenido	Características
Colaboración mutua	1) Sentimiento de cohesión grupal 2) Espacios de ayuda mutua 3) Compartir espacios comunes
Bajas expectativas respecto del apoyo posible	1) Falta de compromiso de los colegas 2) Falta de reconocimiento 3) Falta de cohesión grupal

CATEGORÍA: APOYOS DE OTROS PROFESIONALES (CULTURA PROFESIONAL)

Esta categoría incluyó las explicaciones sobre la percepción de apoyo recibida por parte de otros profesionales de apoyo (psicólogo, orientador, educador diferencial, psicopedagogo, etc.) para dar respuesta educativa a la disrupción en el aula. Se identificaron los mismos dos núcleos de contenido que en las categorías anteriores: **colaboración mutua** y **bajas expectativas respecto del apoyo posible**. Del mismo modo, dichos núcleos tuvieron características particulares referidas a los roles y funciones de los otros profesionales que trabajan en la escuela.

El primer núcleo de contenido **colaboración mutua** estuvo compuesto por todas aquellas referencias a la percepción de apoyo ligado a la importancia de contar con un *espacio de ayuda mutua*, lo cual ha sido ampliamente valorado para la percepción de apoyo por parte de otros profesionales:

(...) es con Marta, la educadora diferencial, con quien converso de estos problemas (Pilar).

Mira ayer todos los profesionales que nos ayudan y nos apoyan nos entregaron una pauta para nosotros diagnosticar a los alumnos, tenemos una gran ayuda de ellos y yo ayer se los dije, una gran ayuda, sé también que para ellos es sumamente difícil porque ellos tampoco están en las condiciones apropiadas para atender a este tipo de alumnos (Javiera).

Él es diferente [refiriéndose al psicólogo del colegio], no es una isla aparte, él comparte su trabajo conmigo, me aconseja, me sugiere, “y tú me has dicho eso y yo también te apoyo”, “creo que así lo podemos hacer”, consejos mutuos, él es un amigo tanto como los colegas, esa es la diferencia (Raimundo).

También el uso de la colaboración como instancias de *derivación especializada* fue un elemento de este núcleo de contenido referido desde las entrevistas con los profesores:

Es que yo específicamente hablé con la psicopedagoga y viene desde el año pasado con diagnóstico con déficit atencional (Elvira).

Esta alumna pasó a la orientadora, porque yo hablé con la orientadora para que me hiciera una evaluación psicológica y ayer la orientadora habló y me dice que tiene muchas carencias afectivas (...) (Javiera).

El segundo núcleo de contenido, referido a las **bajas expectativas respecto al apoyo posible** estuvo ligado a la percepción de *falta de disponibilidad* por parte de algunos colegas para prestar el apoyo requerido, ya sea por la invisibilidad de los apoyos en la escuela como por la poca accesibilidad a ellos, o a los productos de su trabajo (por ejemplo informes):

Lo sentí [el apoyo] muy poco la verdad porque acá hay varios profesionales que apoyan la educación y deberían estar al servicio de los niños que necesitan ayuda y yo solicité en más de una oportunidad ayuda y no fue ninguno, ninguno (Yanira).

Han pasado muchos otros profesionales, muchos, muchos, y especialistas de todo tipo, pero yo diría que en el momento en que están pareciera ser, a mí me da esa impresión, de que nada de lo que se hace logra tener acceso, por ejemplo, un informe, a no ser que uno en una instancia muy particular e insistir y decir ‘oye por favor, sería ideal tener el informe de este alumno, por cuarta vez, porque creo que hay cierto celo, si hay alguna información, si hay que hacer algún trabajo el primero que tendría que tener una copia de lo que se va hacer y las sugerencias del caso es el profesor y todos los profesores por supuesto, porque somos nosotros los que interactuamos con ellos en lo cotidiano (Raimundo).

Asimismo, dentro de este mismo núcleo de contenido aparece la idea de que los profesionales disponibles *no son un recurso competente*, en tanto utilizan procedimientos que están por debajo de lo que esperan los profesores de su desempeño:

Ella (la orientadora del colegio) estaba en algunas oportunidades en clases, pero no siempre... pero ella aplicaba un método como la abuela, demasiado consentidora (Gilda).

Me da la impresión que el trabajo puede ser muy bueno, excelente, pero si no participan los profesores casi no tiene sentido. Lamento tener que decir algo así porque es lo que vi, lamentablemente, y mucho apoyo de mucha cosa pero al final daba la impresión que el tomarlos [a los niños], pedir información relacionada con la familia... fíjate que a veces a los niños como que los dejan solos, como que los toman, les abren el corazón y luego te los devuelven a la sala y eso fíjate que es terrible y es ahí cuando yo no entiendo bien y me pregunto y esto ¿para qué? (Raimundo).

Finalmente, las bajas expectativas respecto al apoyo posible también están referidas a la percepción de que los otros profesionales *no son un recurso confiable* lo que dificultaría el conseguir espacios comunes para tomar decisiones en conjunto:

El neurólogo me hizo una movida súper fea, llegaron dos de los que toman pastillas súper inquietos, marzo y abril súper mal, así de golpearse, tener problemas en el recreo que todos se quejaban y entonces una mamá por circunstancias equis viene todos los días a vender almuerzo porque quedó sin trabajo, entonces al observar a los niños me dijo "tía, sabe que tengo cargo de conciencia, porque la veo, ¿sabe por qué el niño se está portando así? Porque el neurólogo me dijo que la probáramos a usted y que no le diéramos tabletas sin decirle a usted, va a estar Juan sin tableta pero usted no le diga a ella a ver qué pasa" (Pilar).

La Tabla 6.8 resume las principales características identificadas en los núcleos de contenido de esta categoría.

Tabla 6.8

Núcleos de Contenido Categoría Apoyos de Otros Profesionales

Contenido	Características
Colaboración mutua	1) Espacio de ayuda mutua 2) Espacio de derivación especializada
Bajas expectativas respecto del apoyo posible	1) No están disponibles para prestar apoyo 2) No es un recurso competente 3) No es un recurso confiable

CATEGORÍA: APOYOS DEL EQUIPO DIRECTIVO (CULTURA PROFESIONAL)

Esta categoría incluyó las explicaciones sobre la percepción de apoyo recibida por el equipo directivo de la escuela al momento de explicar las respuestas entregadas a la disrupción en el aula. Se identificaron los mismos dos núcleos de contenido que en las categorías anteriores: **colaboración mutua** y **bajas expectativas respecto del apoyo posible**. Tal como se ha comentado anteriormente, dichos núcleos tuvieron características particulares referidas a los roles y funciones del equipo directivo en las escuelas.

El primer núcleo de contenido **colaboración mutua** estuvo compuesto por todas aquellas referencias a la percepción de apoyo ligado a la importancia de contar con un sistema de apoyo y sostén por parte de los directivos de la escuela respecto al propio desempeño. De esta manera, una de las ideas que aparece al respecto se relaciona con la importancia de contar con *apoyo y retroalimentación por parte de los directivos en la implementación de estrategias de intervención ante la disrupción*:

A la mamá de Pedro estuve citándola dos veces y a la tercera apareció porque tuve que decirle al jefe de UTP que la llamara, y ahí apareció (Elvira).

Voy haciendo cosas y voy a la Jefe de UTP a pedir su opinión (Pilar).

También el uso de la colaboración como fuente de percepción de apoyo se vio relacionado con el *apoyo para la innovación* que entregara el equipo directivo:

Ahí justo dijo la directora que ese proyecto que me ocurrió a mí podíamos mandarlo al concurso de pasantías y a una escuela de Calama le gustó y se interesó, y luego fuimos a Calama porque ellos estaban replicando la experiencia (Pilar).

El segundo núcleo de contenido, referido a las **bajas expectativas respecto al apoyo posible** estuvo ligado a la percepción de *falta de retroalimentación* por parte de los directivos al momento de evaluar las estrategias puestas en marcha por el docente para hacer frente a la disrupción:

Yo quería que entraran a mi sala y nunca entraron, nunca entraron, por lo tanto nunca tuve una retroalimentación de ellos (el equipo directivo), y por tanto no me dieron información respecto a qué cosas estaba haciendo bien, qué cosas estaba haciendo mal, qué cosas podía mejorar, que tenía que seguir haciendo porque estaba bien, no tuve eso (Yanira).

Asimismo, dentro de este mismo núcleo de contenido, en algunos profesores apareció también la idea de que el equipo directivo *no es un recurso competente* en su trabajo, en tanto realizan acciones que dan cuenta de cierta desorientación en su gestión:

Se nos ha hecho muy difícil, se me ha hecho difícil, hablo de forma personal, el hecho de que la gestión no ha sido buena, entonces nos ha dificultado el tema de, no de la convivencia, pero sí de la gestión en cuanto a tomar medidas del reglamento (Javiera).

(...) lo que a veces creen las autoridades, es que imponen esto se hace así o así y vemos si resulta, sino resulta cambian lineamientos y vuelta otra vez a cambiar el camino y al final, meten gente, echan gente, sin conocer a la persona... es que el sistema tiene una forma muy mala de proceder (Raimundo).

Finalmente, las bajas expectativas respecto al apoyo posible también se relaciona con identificar al equipo directivo como una *fuentes continua de crítica* al trabajo docente:

Y aquí estamos y veremos hasta cuándo, porque eso también no lo sabemos, porque el sistema cada vez te va poniendo más impedimentos, más trabas, más exigencias y al final pareciera ser que todo lo achacan al profesor, el profesor es responsable de todo, si funciona mal, si funciona más o menos y si funciona bien inclusive no están tanto ahí, ahí el profesor no es tan responsable (...) (Raimundo).

Es por un tiempo, el año pasado le tocó a otro profesor... bueno no quiero comentar pero, yo no sé por qué, pero si alguien hace algo malo están llamando siempre (el equipo directivo) o les da por un mes, por ejemplo, siempre están llamando o retando a alguien, a pesar de que haya pasado algo siempre pescando las cosas negativas (Elvira).

La Tabla 6.9 resume las principales características identificadas en los núcleos de contenido de esta categoría.

Tabla 6.9.

Núcleos de Contenido Categoría Apoyos del Equipo Directivo

Contenido	Características
Colaboración mutua	1) Espacio de apoyo y retroalimentación de las estrategias utilizadas 2) Apoyo a la innovación
Bajas expectativas respecto del apoyo posible	1) No están disponibles para entregar apoyo y retroalimentación 2) No es un recurso competente 3) Una fuente continua de crítica

Luego de haber revisado el contenido de las categorías pertenecientes a esta Dimensión, presentaremos una gráfica (Figura 6.4) que resume los puntos más importantes de dicha descripción.

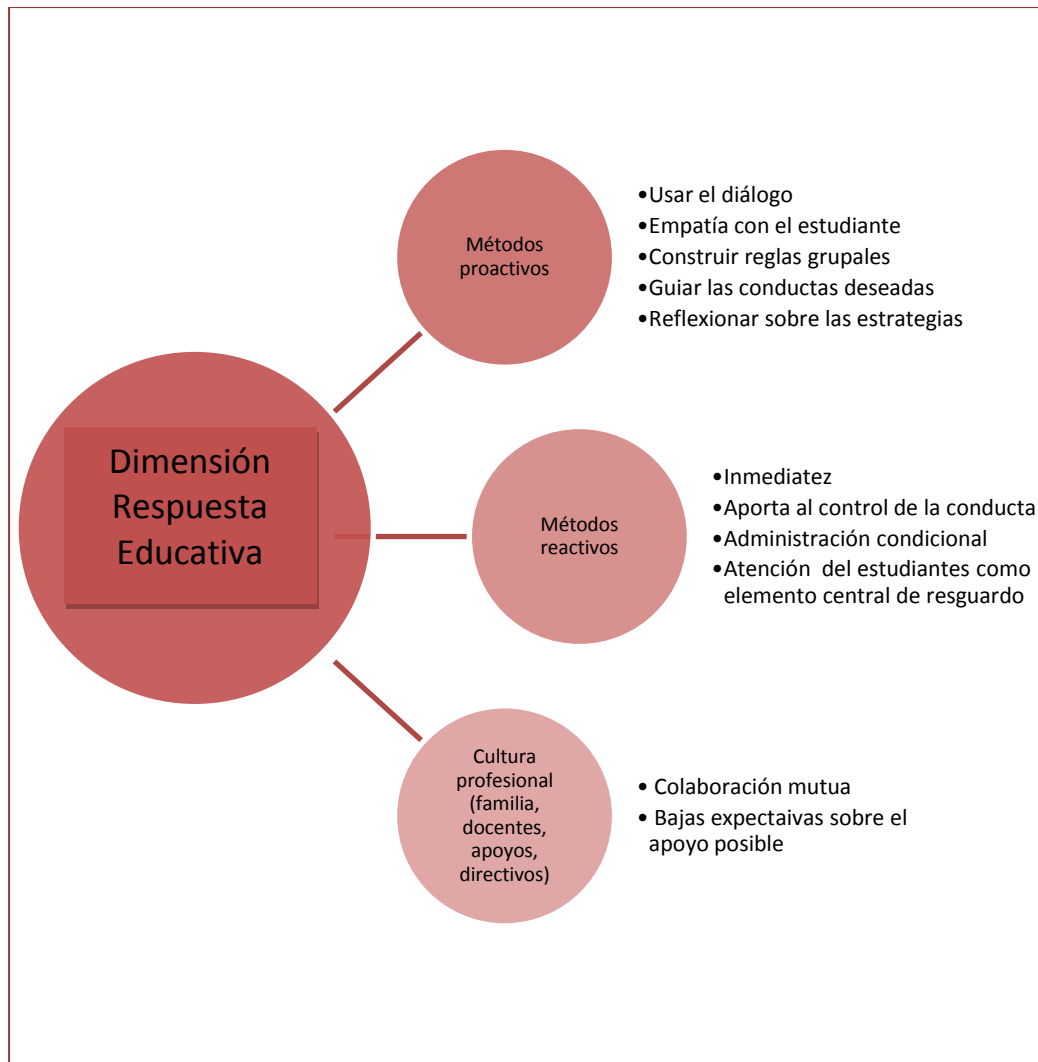


Figura 6.4: Resumen de contenidos en la dimensión “organización de la respuesta educativa”

Tal como puede observarse en la Figura 6.4 el contenido específico de las estrategias de respuesta a la disrupción en el aula es diferente en los métodos de intervención reactivos y proactivos. Por otro lado, el indicador “cultura profesional” presenta prácticamente los mismos núcleos de contenido (colaboración mutua, bajas expectativas) para el caso de los diferentes participantes de la comunidad educativa (familia, directivos, otros profesionales, colegas).

6.2.3. DIMENSIÓN PRINCIPIOS Y VALORES EDUCATIVOS

En esta tercera dimensión tuvimos en principio seis categorías de las cuales solo dos superaron la revisión vía interjueces (ver Tabla 6.1). La primera subdimensión *principios éticos* quedó compuesta por una única categoría: “ética del cuidado”. Por su parte, la otra subdimensión *valores educativos* quedó constituida por la categoría “papel de la escuela”.

La categoría “ética del cuidado” fue aplicada a un 11% del total de citas extraídas del análisis de los datos primarios y la categoría “papel de la escuela” fue aplicada a un 1,9% del total de citas. En la Figura 6.5 se presentan las categorías dentro de esta dimensión. A continuación se detallarán dichas categorías finales.

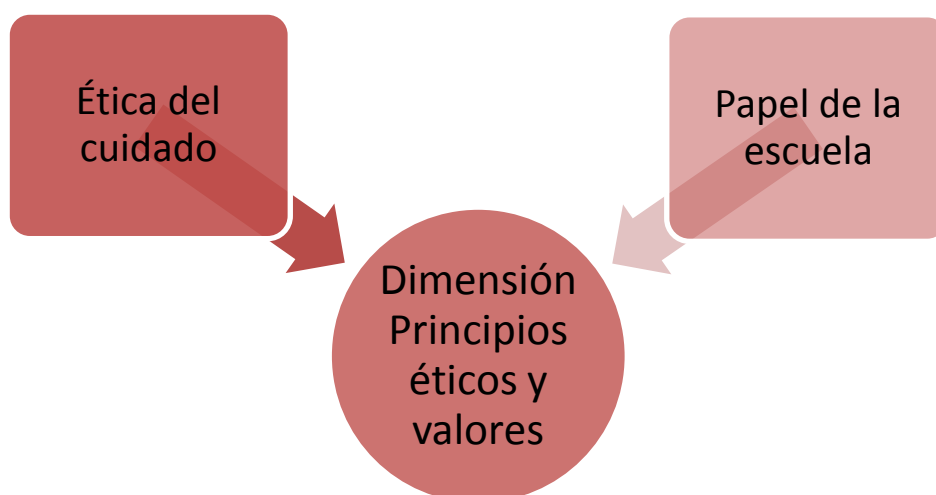


Figura 6.5: Categorías que componen la dimensión “principios y valores educativos”

CATEGORÍA: ÉTICA DEL CUIDADO

Dentro de esta categoría se agruparon todas aquellas explicaciones sobre la práctica docente que estaban relacionadas con la importancia de las relaciones interpersonales y el amor, al momento de entregar una respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes.

Se identificaron tres núcleos de contenido en esta categoría: **preocupación por el bienestar de los estudiantes, querer a los estudiantes y proveer un contexto seguro de aprendizaje para todos.**

El primer núcleo de contenido identificado en esta categoría **preocupación por el bienestar del estudiante**, incluye aquellas reflexiones en las cuales se vislumbra la necesidad de atender y colaborar en el bienestar integral de sus estudiantes. Por un lado, en este núcleo de contenido se hace alusión específica a atender el *bienestar emocional* de los mismos:

(...) Ella es una niña que me está preocupando en sobremanera, es nueva, como le dicen los niños cuando llegan recién a la escuela, pero es una niña que me preocupa, entonces tengo que buscar formas de poder llegar a ella, de que ella confíe en mí (Raimundo).

Cuando la Sandra murió... tenía trece años, ¡trece años! Entonces a mí esa experiencia... y todo... me sirvió para preocuparme más de los chiquillos y ver, y no ser indiferente (Javiera).

Hay que preocuparse de lo emocional, porque yo creo que si uno está bien emocionalmente se arma un equilibrio en todo sentido (Yanira).

Pero también se aprecia la necesidad de atender y preocuparse por la *salud y el bienestar físico* de los estudiantes al tomar decisiones en el aula o guiar la conducta de los niños:

Manuela yo sabía, o tenía la casi certeza, de que tenía problemas visuales por eso la senté adelante... hasta que logré que la viera un oftalmólogo y efectivamente tenía problemas visuales (Yanira).

(...) porque en marzo o abril muchos niños no traían colación, entonces yo les pedí a los niños que compartieran la colación porque no me gusta que queden niños mirando, entonces si un niño trae dos o tres colaciones, de más que puede regalar una, o la mitad de una. Entonces después sucedía que los mismos niños decían “¿quién no trajo colación hoy día?” y ellos solos compartían... pero yo guié al principio (Yanira).

El segundo núcleo de contenido identificado en esta categoría está relacionado con **querer a los estudiantes**, en donde se incluyen todas aquellas explicaciones sobre la propia práctica que identifican el cariño hacia los estudiantes como principio que guía las acciones docentes. En este sentido, se aprecia la *preocupación por conocer a los estudiantes y considerar sus necesidades* como algo fundamental:

(...) y ahí donde cuando tú también necesitas conversar o preguntarle algo a un niño y el niño no va a confiar en ti muchas veces y te va a contar parte no más de lo que tu pretendes, pero si ya confía en ti, te conoce, sabe quién eres, tu nombre, las personas que te rodea, tu familia, con el niño va a ser más fácil (Raimundo).

Entonces a veces andan más sensibles ellos (los estudiantes) y uno los reta y tú le ves la cara de sensible y no lo puedes retar, te vas más por la buena, como que uno cede, uno cede su autoridad para ganarse el cariño en ese momento y por ahí volver (Javiera).

Ellos reciben de mí: atención, ellos saben que a cada uno yo los conozco, a cada uno de ellos, que sé lo que necesitan, que les doy el tiempo que necesitan y que estoy preocupada por cada uno de ellos. Entonces yo creo que ellos sienten eso, que yo sé que a este le gusta dibujar, que al otro le gusta esto, que al otro le gusta que le hagan una broma con tal cosa, y al otro yo conozco... no sé... cómo se llama su perrito, le digo como está, eso que saben que cada uno... me interesa cada uno como son (Pilar).

En este mismo núcleo, aparece la idea de proveer un *contexto familiar* a los estudiantes ayuda a mantener el clima propicio para el aprendizaje y la buena convivencia:

Porque desde que llegué en marzo con los chiquillos como ya somos una gran familia y ellos decidieron que ellos eran todos hermanos y yo era la mamá, entonces en la familia se tratan con respeto y con cariño (...) (Yanira).

(...) Y si tengo que enseñarles algo como lo hice con mis hijos, yo lo voy a hacer y en algún momento se me saldrá (Raimundo).

Porque yo les comenté que fueran súper *aclanados*, que tenían que cuidarse, quererse porque estaban en primero básico y posiblemente llegarían hasta octavo juntos, entonces van a ser como hermanos. Y cuando pasaba yo por el recreo, veía que todos se defendían, pobre de alguien que se metiera con alguno del primero porque se le tiraban todos encima a defenderlo o venían corriendo a buscarme a mí “¡Tía, tía están molestando a tal niña!, o ¡le están pegando a tal compañero!”, entonces entre ellos se cuidaban (Yanira).

O sea, somos parte de una familia y si en nuestra familia sufrimos mucho uf... acá no venimos a pasar penas, acá venimos a pasarlo bien, a aprender y a jugar y este es nuestro lugar calentito porque si después vamos a ir a sufrir, para que vamos a sufrir aquí también (Julieta).

Finalmente, dentro de este núcleo de contenido **querer a los estudiantes**, aparece la *expresión del cariño hacia los estudiantes* como una acción inevitable y que, a la vez, retribuye cariño al profesor:

Pero a mí, aunque suene cursi, me reconforta eso de los besitos, de que me abracen, de que anden ahí, un montón, agarrándome de la pierna y todos: “no se vaya”, me van a dejar no sé cuántos a la a la sala, y me dicen “le llevo la cartera”, y me meten galletas y dulces en la boca, y me dan dibujos... eso todavía me gusta, eso me alimenta yo creo (Pilar).

(...) y de lo demás como te digo, tú ves la carita de los niños, los cariños, como te demuestran, o sea, yo creo que cualquier persona hasta la más dura en algún momento va a sentir ese cariño, ese afecto, esa flor que te preparan, esa conversación, como les brillan los ojitos a los niños cuando te conversan, eso es impagable, es impagable (Raimundo).

El cariño es fundamental, no creo que alguien pueda estar con niños sin sentir algo, ahí yo creo que... ahí ya te equivocaste no más, porque aunque el cabro sea re-pesado uno igual de repente los abraza y como que se aguachan entonces ahí uno los puede manejar, pero si tú no eres capaz de dar cariño... uff... además ellos lo sienten (Luisa).

El tercer núcleo de contenido que se ha identificado en esta categoría “ética del cuidado” dice relación con la importancia de **proveer un contexto seguro de aprendizaje**.

Esto incluye el hecho que los *estudiantes aprenden mejor actitudes favorables para la vida a través de hechos concretos*, por lo que los actos desde los cuales se quiera educar a los niños son fundamentales:

Esto tiene que ser también con la otra parte, la parte humana, no sacamos nada con enseñar, no cierto, cosas “cuidemos nuestro medio ambiente, aprendamos valores” si nosotros no demostramos eso de alguna forma y lo irradiamos a los demás, a los niños y eso es lo que uno tiene, lo que uno va acumulando, lo demás es muy, es muy frío (Raimundo).

Yo el cariño se los demuestro dándoles posibilidades, esperándolos, aconsejándolos, con un trato respetuoso, todo lo formal que yo normalmente tengo la costumbre con ellos, de esa forma lo entrego y los formo (Yanira).

Asimismo, dentro de este núcleo de contenido aparece la *motivación del profesor por su profesión* como un elemento fundamental en la construcción de un contexto adecuado para el aprendizaje y la convivencia:

Pero la parte valórica, es mi apreciación, de poder de alguna forma potenciar más, porque es lo que necesitan los niños, los niños necesitan mucho afecto, mucho que los tomen en cuenta, creo que por ahí voy, por ahí es lo que más a mí me hace funcionar y yo diría que también es mi motivo de vida fíjate, yo creo que si no lo viera así no tendría sentido estar acá (Raimundo).

Me comprometí, me gustó, me encantó la carrera, todavía la adoro, hay cosas que me molestan sí, que tienen que ver especialmente con los papás, pero los niños me motivan y aparte que soy súper emocional y súper sensible y llorona entonces para mí es súper importante (Yanira).

(...) tuve profesoras muy buenas, muy cariñosas, entonces antiguamente se usaba que los profesores estaban mucho, de 1º a 4º con una sola profesora, entonces ellos te llegaban a conocer a ti y por eso también me gustó mucho la profesión, entonces todo eso va ligado al no aburrirme, porque yo pienso que venir a trabajar en esa onda de que pisando la escuela ya empiezas tu mal, a estar descontenta contigo misma, de querer estar ansiando llegar a la casa, no, eso no (Pilar).

Finalmente, dentro de este núcleo temático la preocupación por la *equidad* parece ser una importante para mantener un contexto favorable para el aprendizaje.

(...) como el Ramón de 4º básico que es tremendamente discriminado, que en la casa lo tratan mal, que es pobre y ¡más encima tener que venir a sufrir acá! A veces creen que se aprovecha de las circunstancias, pero yo soy capaz de rayarle la cancha y retarlo, pero también lo abrazo le tomo la mano y si tiene piojos ¡yo me sacaré los piojos en la casa!, así de simple, yo no quiero que él sienta que uno le rechaza (Julieta).

¿Si tenía regalones? Sí, pero no se notaba. O sea yo creo que es difícil no sentir predilección por uno, o sea que uno sea el regalón, pero cuando no se nota ante los demás, cuando los demás no se ven perjudicados (...) (Yanira).

En la Tabla 6.10 se resumen los principales contenidos de la categoría “ética del cuidado”.

Tabla 6.10

Núcleos de Contenido Categoría Ética del cuidado

Contenido	Características
Preocupación por el bienestar	1) Importancia de la salud emocional 2) Importancia de la salud física
Querer a los estudiantes	1) Interés por conocer y atender las necesidades de todos los estudiantes 2) Proveer un contexto familiar 3) Demostrar afecto
Proveer de un contexto seguro de aprendizaje para todos	1) Los estudiantes aprender desde los actos más que desde las palabras 2) Importancia de la motivación del profesor por su trabajo 3) Relevancia de la equidad

CATEGORÍA: PAPEL DE LA ESCUELA

En esta categoría se incluyeron las explicaciones sobre el rol y función social de la escuela. Se identificó un solo núcleo de contenido referido a esta categoría el cual hace referencia a la **posibilidad de compartir un espacio** (con distintas funciones) en la escuela. Por un lado, algunos profesores participantes comentan que *la escuela debe ser un espacio para todos*:

Entonces a mí me gustaría una escuela como el cuestionario que te respondí, una escuela inclusiva, no que el niño se adapte a la escuela si no que la escuela se adapte al niño, que la escuela esté capacitada para brindarle lo que el niño necesite, pero eso parte también por el profe, con profes calificados, profes comprometidos (...) (Yanira).

Por eso yo no echo a nadie de mi sala, porque ese no es el objetivo nuestro, porque es como que hay niños nuevos que nos han llegado y ésta ha sido la única escuela donde han estado dentro de la sala, porque como se portaban mal y todo el rato para afuera (Julieta).

Asimismo, dentro de este núcleo de contenido se propone a la escuela como *un espacio de oportunidades* en donde prevalecen ideas de movilidad social a través de la educación:

Porque la escuela debe entregar oportunidades, la variedad de oportunidades que necesita un niño (Luisa).

El niño más pobre puede salir adelante si tiene las capacidades y las ganas, las ganas, incluso, el entorno puede ser súper malo pero si está con esas ganas el cabro chico y si motivo al apoderado, va a lograr salir adelante, a lo mejor no todos pero sí los que tienen ganas (Julieta).

Por eso yo le decía que tenía que fijarse metas, que él tenía que pensar que si estaba en la escuela era porque él iba a llegar a alguna parte, que él tenía como proyecto (Raimundo).

También se destaca la *función formativa de la escuela* en tanto debiera ser un espacio que se preocupara por el desarrollo integral de los niños, que en algunos casos no tienen otra fuente de formación:

¡Porque la escuela forma *poh!*, porque, aunque muchos digan lo contrario, nosotros tenemos que suplir las falencias de la familia muchas veces, muchas veces, o sea, los niños en la casa no les enseñan hábitos y acá en la escuela tenemos que enseñarlos, si no van a salir animalitos pues, hay que domesticarlos... entonces yo te digo que en la escuela también tiene mucha responsabilidad (Yanira).

Formar, más que educar porque el niño se educa solo, en la televisión, en la micro. Pero formar - formar, "siéntate bien", "no te metas todo el cubierto a la boca", "no chupetees" son niños que esa formación no la tienen en su casa, yo les estoy enseñando a ser partícipes de una sociedad futura cosa que seguramente necesitan, a decir "gracias", a decir "con permiso", estos niños son como animalitos, la gran mayoría de lo que van a esta escuelas porque no cuentan con mínimas cosas que son necesarias (Gilda).

Por último, en este mismo núcleo, aparece la idea de que la escuela también puede convertirse *en un espacio* estresante para la comunidad educativa, en tanto exige tareas para las cuales no se dispone de los recursos suficientes:

Mira yo realmente pienso que acá en la escuela no...no se dan las instancias que se necesitan, porque tú tiempo no tienes (Luisa)

La escuela debiera entregar una formación como más personalizada, es decir, para tener un poquito más de tiempo para conversar con los chicos y arreglar ciertas situaciones y verlas (Mabel).

Entonces estar condicional por solo estarlo no ayuda porque el niño tiene que ser intervenido si se quiere mejorar la conducta, pienso yo, si aquí hay psicólogo, a mis niños condicionales nunca los derivaron al psicólogo, nada, ni a la orientadora familiar, entonces estar condicional por el solo hecho de estarlo para mí es un mero trámite, no sirve (Yanira).

Entonces vemos exigencias hacia el profesor, porque si el SIMCE sale mal somos nosotros, todos los profesores, que no estamos trabajando bien, no estamos haciendo bien la pega

pero tampoco consideran la gestión que se hace a nivel de directores y directivos superiores, y tampoco se ve la problemática que traen los alumnos (Javiera).

En la Tabla 6.11 se resumen los principales contenidos identificados de esta categoría.

Tabla 6.11.

Núcleos de Contenido Categoría Papel de la Escuela

Contenido	Características
Escuela como espacio	1) La escuela es un espacio para todos
	2) La escuela es un espacio de oportunidades
	3) La escuela es un espacio formativo
	3) La escuela es un espacio estresante

Luego de haber descrito los núcleos de contenido de las categorías pertenecientes a esta Dimensión, presentamos una gráfica (Figura 6.6) que los resume.

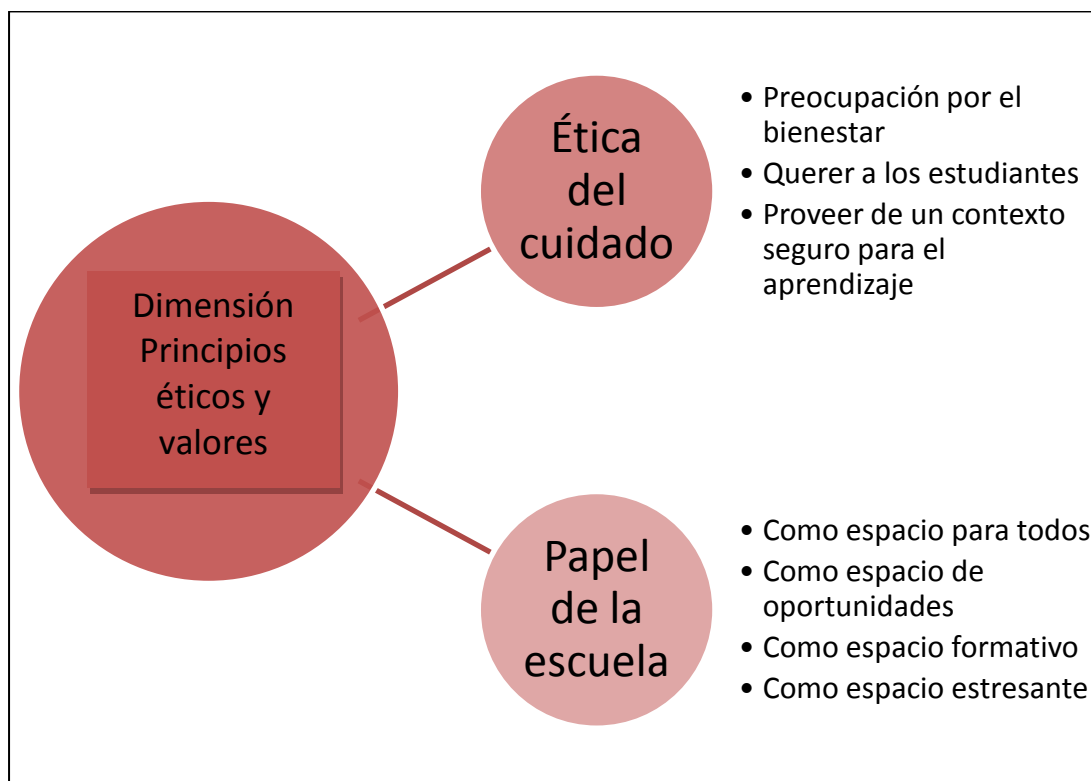


Figura 6.6: Resumen de contenidos en la dimensión “principios y valores educativos”

6.2.4. DIMENSIÓN AUTOEFICACIA

Hemos incorporado una cuarta dimensión, en función de los códigos emergentes que aparecieron con el análisis primario de los datos. Esta dimensión estuvo compuesta por dos categorías, una de “autoeficacia” propiamente tal y otra relacionada con la vocación docente. Solo la categoría de “autoeficacia” fue la que superó el proceso de revisión vía interjueces y será la que describiremos a continuación.

CATEGORÍA: AUTOEFICACIA

Esta categoría contiene aquellas explicaciones sobre la propia práctica docente que incluyeron autoevaluaciones sobre la capacidad para hacer frente a la disrupción en el aula. Esta categoría fue aplicada en el 11% de las citas primarias. Asimismo, pudimos identificar cuatro núcleos de contenido relacionados con **características personales, capacidad para aprender de la experiencia, participación en el nivel de logro** alcanzado y **nivel de expectativas**.

El primer núcleo de contenido identificado **características personales**, incluye aquellas reflexiones sobre la práctica en el aula en las cuales aparecen los rasgos o características personales como elemento relacionado con la capacidad de mantener un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia. En este sentido, se pudieron identificar *rasgos positivos* relacionados con esta capacidad:

Yo tengo muy buena llegada con los chiquillos (Yanira).

Tengo esa paciencia que es como un don que tengo, y eso me ha servido (Pilar).

Yo soy súper cálida y trato de ser acogedora con las personas nuevas y pensé que era oportuno de mi parte acercarte al grupo (Gilda).

Primero, que yo siento que conozco a los chiquillos y domino la disciplina (Yanira).

Asimismo, dentro de este mismo núcleo de contenido también se alude a *características negativas* que merman esta capacidad:

¡Pucha! yo tengo poca tolerancia en cuanto a la frustración, o sea, yo me frustró súper rápido cuando un niño no tiene ganas de aprender, que porqué no hago feeling, porqué no lo logro... (Julieta).

No sé, yo en realidad trato de trabajar lo más... no sé, que sean más flexibles en las clases, no sé, pero en realidad ellos quieren, no sé, alguien más militar que los traiga así, no sé, pero es que no se pueden expulsar y ellos no entienden (...) me siento que igual no tengo mucho carácter(...) (Elvira).

El segundo núcleo de contenido identificado en esta categoría está relacionado con la **capacidad para aprender**, en tanto esta capacidad estaría asociada a una *buen aplicación de las estrategias aprendidas* en el pasado para resguardar una buena gestión del aprendizaje y la convivencia:

(...) entonces le vamos a dar esta intención y fíjate que de lo que tengo por experiencia ayuda mucho a que ellos se puedan relacionar entre sí, se sepan aceptar y apoyar cuando ellos tienen diferentes roles en el grupo (Raimundo).

La experiencia te va dando un poco más de conocimiento y la facilidad para que tú puedas resolver algunas situaciones (Javiera).

Asimismo, también se identificaría la confianza en la capacidad para *aplicar lo aprendido en situaciones futuras* en donde sea necesario:

Como que me preparé psicológicamente, porque me di cuenta de que había podido ser mamá por sobre mi terror en el terremoto y yo creo que eso más o menos va a pasar aquí en la escuela, estoy con los chiquititos y voy a tender a protegerlos a ellos, como pude con mis hijos, yo creo que con mis alumnos también (Julieta).

Fíjate que es posible que sean los mismos problemas y la forma de enfrentarlo vas a estar más preparado y más dispuesto (Raimundo).

El tercer núcleo de contenido se relaciona con **el nivel de logro** alcanzado con las estrategias puestas en marcha dentro del aula lo cual estaría relacionado con la percepción de autoeficacia. En este sentido, habría contenidos relacionados con situaciones asociadas a un *alto logro*:

Yo creo que les di la confianza para hablar (Javiera).

La condicionalidad ya no sigue debido al compromiso que yo logré con los padres (Yanira).

Cuando ya llegué a la entrevista personal con ellas, en otro momento, fuera de la sala, y fíjate que me dio resultado porque ellas ya tenían... bueno una les gustó mucho que nosotros pudiésemos detectar ese malestar que tenían (Raimundo).

Por consiguiente, también habría situaciones asociadas a *bajos logros* en la gestión del aprendizaje y la convivencia en el aula:

No, porque no hacen caso, si yo he conversado un montón de veces con ellos, de hecho les he mandado a citar el apoderado, se conversa con el apoderado pero las mamás no sé si conversarán con ellos en la casa, los castigarán, no nada, hacen lo mismo (Elvira).

Tanto no puedo hacer, pero sí se podría derivar a alguien que lo ayude a enfrentar la situación (Mabel).

(...) me dicen “no tía si ya no nos vamos a portar mal”, pero después vuelven a hacer lo mismo (Elvira).

Finalmente, el cuarto núcleo de contenido **nivel de expectativas**, incluyó aquellas explicaciones referidas a los resultados esperados de las estrategias utilizadas tanto en función de lo que se espera de los estudiantes como del mismo profesor. De esta manera, hubo explicaciones asociadas a *altas expectativas* sobre los resultados esperados:

(...) pero me gusta mi curso, me gusta porque las cosas que se me ocurren las puedo hacer, el otro día se me ocurrió el acto del día del libro, de vestirlos a ellos de personaje, no me cuesta hacer rimas, entonces lo hacemos y sale bien y ahora igual para el 21 de

mayo vamos a hacer algo y todos se entusiasman y como son niños chicos son fáciles de motivar (Pilar).

Al inicio es un poco más complicado para poder empezar, pero ya después ellos se motivan y empiezan a trabajar bien, no, si en eso del trabajo de la clase no tenía problemas (Julieta).

Y eso nos sirve para seguir creyendo porque las cosas que al final tú hagas y tú construyas van a servir a personas, a niños (Raimundo).

Por consiguiente, también hubo explicaciones asociadas a *bajas expectativas*:

Por ejemplo, tener niños integrados que cuesta mucho hacer que estén concentrados y hay contenido que cuesta motivar a los niños (Mabel).

(...) pero hasta cuándo le va a durar no lo sé, porque de las pocas veces que ha escrito no va a alcanzar a adquirir la habilidad (Gilda).

Igual hay algunos que no absorben, no sé qué pasa, como probando a la antigua de hacer esto como sistemático, igual algunos hasta con eso no les cae, no les cae la teja (Pilar).

En la Tabla 6.12 se resumen los principales contenidos de esta categoría.

Tabla 6.12.

Núcleos de Contenido Categoría Autoeficacia Docente

Contenido	Características
Características personales	1) Características personales positivas 2) Características personales negativas
Capacidad para aprender	1) Utilizar estrategias favorables 2) Confiar en habilidades para aplicar lo aprendido en situaciones futuras
Participación en el logro	1) Logro alto 2) Logro bajo
Nivel de expectativas	1) Altas expectativas 2) Bajas expectativas

Teniendo entonces un panorama general de las categorías de análisis que dan cuenta de los núcleos de contenido de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa,

pasaremos a continuación a examinar casos prototípicos al alero de estas categorías comunes, para poder avanzar en la comprensión de esta estrecha relación entre práctica y concepciones docentes.

6.3. DISCUSIÓN

En este capítulo, hemos descrito los principales núcleos de contenido de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa. Dicha descripción fue organizada en función de las dimensiones creadas en nuestro modelo y, más particularmente, referida a cada categoría. Finalmente, 11 categorías fueron las que se identificaron como núcleo de contenido a partir de los datos recabados en este estudio.

Pues bien, dado que contamos con un sólido marco teórico relacionado con los procesos de inclusión educativa, hemos identificado en qué medida cada uno de estos contenidos se podría relacionar teóricamente con elementos que cabría reconocer como **barreras** o **facilitadores** para los procesos de inclusión educativa. Para presentar este análisis hemos organizado los datos por cada dimensión.

6.3.1. BARRERAS Y FACILITADORES DE LA INCLUSIÓN

DIMENSIÓN “DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE”

En la primera dimensión de contenido, constituida por dos categorías (procesos de enseñanza y aprendizaje, y atribución de causalidad) se identificaron algunos contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa como **barreras** para la inclusión en el escenario de la disrupción en el aula. Dichos contenidos (categoría a la que pertenece, núcleo específico y características) se resumen en la Tabla 6.13.

Tabla 6.13.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como BARRERAS para la inclusión. Dimensión Diferencias Individuales en los Procesos de Aprendizaje

Categoría	Contenido específico	Características
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Establecimiento de rutinas	Como pauta estricta de desarrollo de las clases.
	Tipo de actividades	Mientras más rutinas establecidas, menos diferenciada las actividades desarrolladas en aula.
	Organización de actividades	En grupos homogéneos y en función de distintos objetivos según grupo de pertenencia.
	Epistemología base	Teorías directas del aprendizaje y la enseñanza, basadas en la repetición y memoria como método de enseñanza.
	Tipo de contenido de aprendizaje	Centradas en el aprendizaje de conceptos.
	Objetivos de aprendizaje	Orientados al resultado.
Atribución de causalidad	Atribuciones individuales	Referidas al género, capacidad individual, carencias afectivas, características de personalidad, administración de medicamentos, falta de higiene.
	Atribuciones ambientalistas	Referidas a la familia, compañeros de curso o profesorado.
	Posibilidad de cambio	<i>Status quo</i> .

Tal como se puede observar en la Tabla 6.13, en el ámbito de *los procesos de enseñanza y aprendizaje*, las concepciones ligadas a las teorías directas del aprendizaje, basadas en el aprendizaje repetitivo y orientado al resultado constituirían barreras para los procesos de inclusión. Lo mismo sucedería con las concepciones ligadas a un agrupamiento homogéneo de los estudiantes o el mantenimiento de rutinas estrictas en el desarrollo de las clases. Podría decirse que dichos elementos configuran respuestas únicas y estereotipadas en la práctica educativa, intentando anular la diversidad inherente al sistema educativo.

Respecto a la categoría *atribución de causalidad*, la identificación de causas individualistas o ambientales en la generación de los conflictos de convivencia y disciplina se relacionan con barreras para la inclusión que han sido ampliamente comentadas en la

literatura (Ainscow, 2004; Sandoval y Simón, 2007; Torres González, 1999). Al respecto, Pino y García (2007) también identifican varias de las atribuciones individualistas que nosotros hemos extraído del análisis intercasos, por ejemplo el género y las condiciones neurológicas (que nosotros hemos identificado como falta de administración de medicamentos). Al mismo tiempo, dichas concepciones se relacionarían con procesos de atribución externa al profesor de las causas de la disrupción, y debido a ello, la percepción de cambio posible se presentaría reducida.

La atribución a causales familiares para dar explicación a la disrupción en el aula no es un elemento nuevo, pues también había sido referido anteriormente por otros autores (García Pastor, 2005; IDEA, 2006; Simón, 2006).

Por otro lado, en la misma dimensión de contenido, pero en función de los contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa identificados como **facilitadores** para la inclusión en el escenario de la disrupción, logramos reconocer los contenidos (categoría a la que pertenece, núcleo específico y características) que se presentan en la Tabla 6.14.

Como podemos apreciar en la Tabla 6.14, coincide con elementos facilitadores de la inclusión poseer una epistemología base de corte constructiva, la cual es acorde con la orientación al proceso de aprendizaje integral, la agrupación heterogénea de los estudiantes y el uso de rutinas como marco general (guía) para el desarrollo de las clases.

En relación con la atribución de causalidad, los facilitadores de la inclusión estarían relacionados con explicaciones sistémicas y globales de los conflictos, en donde por lo menos se viera la interacción entre dos o más elementos del sistema escolar. Dicha concepción, se relacionaría con la posibilidad de cambio, ideas que podrían asociarse con el concepto de *transformabilidad* aportado por Hart y colaboradores (2004).

Tabla 6.14.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como FACILITADORES para la inclusión. Dimensión Diferencias Individuales en los Procesos de Aprendizaje

Categoría	Contenido específico	Características
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Establecimiento de rutinas	Como marco general del desarrollo de las clases.
	Organización de actividades	En grupos heterogéneos y en función de diferentes actividades para desarrollar el mismo objetivo.
	Epistemología base	Constructivas: basadas en el aprendizaje significativo y la construcción colectiva de conocimiento
	Tipo de contenido de aprendizaje	Centradas en el aprendizaje integral (conceptos, habilidades, y valores).
	Objetivos de aprendizaje	Orientados al proceso
Atribución de causalidad	Atribuciones interactivas	Referidas a la interacción de por lo menos dos elementos de la triada : Escuela + Familia + Estudiante
	Posibilidad de cambio	Transformación

DIMENSIÓN “ORGANIZACIÓN DE LA REPUESTA EDUCATIVA”

En la segunda dimensión de contenido, que estuvo constituida por seis categorías (métodos proactivos, métodos reactivos, apoyos de la familia, apoyos de otros profesionales, apoyos entre docentes y apoyos de directivos). En cada una de ellas, logramos identificar algunos contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa que constituirían **barreras** para la inclusión. Dichos contenidos (categoría a la que pertenece, núcleo específico y características) se presentan resumidas en la Tabla 6.15.

De esta forma, los *métodos reactivos* de intervención ante la disrupción aparecen como barreras de los procesos de inclusión, en tanto operan en el plazo inmediato, vinculándose a estilos docentes en donde el “control” sobre la conducta de los estudiantes, sobre todo los “conflictivos”, sería fundamental. Varios autores han identificado el uso de este tipo de métodos con concepciones docentes de estilo restrictivo (Almog y Schechtman,

2007; Cunningham y Sugawara, 1988) asociadas a barreras para la inclusión. Asimismo, la utilización de estos métodos se relaciona con el desempeño de la autoridad basada en la imposición de normas (Torrego y Moreno, 2003).

Tabla 6.15.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como BARRERAS para la inclusión. Dimensión Organización de la Respuesta Educativa

Categoría	Contenido específico	Características
Métodos reactivos de intervención	Inmediatez	Obtener en el corto plazo un cambio hacia la conducta deseada.
	Debe aportar al control del profesor sobre la conducta de sus estudiantes	Vincular con lo emocional garantiza mejores consecuencias. El uso del miedo como principio básico para la administración de castigos.
	Su administración depende de algunos elementos específicos	Depende de la frecuencia de la conducta, del tipo de conducta y del éxito o fracaso de estrategias anteriores.
	La atención del estudiante es un elemento central	La atención de los estudiantes es un elemento que debe ser resguardado y el uso de premios o castigos ayuda a solucionar rápidamente los problemas derivados de la disrupción.
Apoyos de la familia	Bajas expectativas respecto del apoyo posible	Se invita a la familia pero no participa, no está disponible para prestar apoyo o carece de recursos para prestar apoyo.
Apoyos entre docentes	Bajas expectativas respecto del apoyo posible	Falta de compromiso de los colegas, de reconocimiento y de cohesión grupal.
Apoyos de otros profesionales	Bajas expectativas respecto del apoyo posible	No están disponibles para prestar apoyo. No es un recurso competente o confiable.
Apoyos del equipo directivo	Bajas expectativas respecto del apoyo posible	No están disponibles para entregar apoyo y retroalimentación. No es un recurso competente o constituye una fuente continua de crítica

Es muy interesante el hecho de concluir que la administración de premios y castigos está sujeta a un conjunto de factores que no solo dependen de la aparición de la disrupción, sino también está asociada al tipo de conducta disruptiva que se presente, a quién es el protagonista de la disrupción y a la cantidad de veces que se repite la situación conflictiva.

Por otro lado, relacionado con los elementos de la *cultura profesional*, que nosotros hemos vinculado con la percepción de apoyo (tanto de las familias, de los directivos, de otros profesionales y colegas), hemos identificado que las bajas expectativas respecto al apoyo posible operarían como importantes barreras para la inclusión, en tanto darían paso al desarrollo de culturas individualistas, competitivas y basadas en un trabajo desorganizado, e incluso competitivo, entre sus miembros.

Por otro lado, en la misma dimensión, pero en función de los contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa identificados como **facilitadores** para la inclusión en el escenario de la disrupción, logramos reconocer los contenidos (categoría a la que pertenece, núcleo específico y características) que se presentan en la Tabla 6.16.

Tal como podemos apreciar, los *métodos proactivos* de intervención ante la disrupción ejercerían como facilitadores de los procesos de inclusión, en tanto operarían a largo plazo, estableciendo estrategias preventivas en la aparición de dificultades en el aula. En este sentido, el uso del diálogo, la empatía, la construcción de reglas grupales, la reflexión sobre la práctica, entre otras, constituirían formas de afrontamiento docentes facilitadoras de inclusión. Todas ellas, han sido identificadas por otros autores relacionadas con un estilo útil por parte del profesor (Almog y Schechtman, 2007; Cunningham y Sugawara, 1988) y una disciplina cooperativa (Torrego y Moreno, 2003).

En cuanto a la cultura profesional, se identificaron concepciones ligadas a la importancia y valoración de la colaboración mutua como facilitadores de procesos de inclusión. Dicha colaboración, para muchos autores (Echeita, 2006; Hargreaves, 1999; Torres González, 1999) favorecería la atención a la diversidad, el trabajo en equipo y la responsabilidad en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 6.16.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como FACILITADORES para la inclusión. Dimensión Organización de la Respuesta Educativa

Categoría	Contenido específico	Características
Métodos proactivos de intervención	Usar el diálogo	Para guiar el aprendizaje de actitudes y obtener información relevante
	Empatía con el estudiante	Consideración de la individualidad de cada estudiante, disposición a comprender al estudiante e interés por proponer actividades motivadoras para los estudiantes
	Construir reglas grupales	Establecimiento participativo de marcos generales de conducta. El docente entrega información al estudiante sobre las conductas esperadas dentro del aula.
	Guiar las conductas deseadas	Provee señales concretas, retroalimenta la conducta, utiliza procedimientos rutinarios en el aula y ubica a los estudiantes en determinados lugares dentro del aula.
	Reflexionar sobre las estrategias utilizadas	Evalúa el éxito de las estrategias para mantenerlas o descartarlas
Apoyos de la familia	Colaboración mutua	La familia es un recurso disponible. Se debe brindar un espacio real en la escuela para la implicación de la familia.
Apoyos entre docentes	Colaboración mutua	Sentimiento de cohesión grupal, espacios de ayuda mutua y compartir espacios comunes
Apoyos de otros profesionales	Colaboración mutua	Espacio de ayuda mutua y de derivación especializada
Apoyos del equipo directivo	Colaboración mutua	Espacio de apoyo y retroalimentación las estrategias utilizadas. Apoyo a la innovación.

Del mismo modo, concebir la interacción familia-escuela dentro de un clima participativo, favorecería la concepción del sistema educativo como sistema “abierto” en donde sus elementos están íntimamente conectados (Marchesi y Martín, 1990; Torrego y Moreno, 2003).

DIMENSIÓN PRINCIPIOS Y VALORES EDUCATIVOS

Esta dimensión estuvo conformada por dos categorías (ética del cuidado y papel de la escuela). Se identificaron **barreras** para la inclusión solo en función de la categoría *papel de la escuela* (ver Tabla 6.17), en la cual la percepción de la escuela como una fuente de estrés funcionaría como tal.

Tabla 6.17.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como BARRERAS para la inclusión. Dimensión Principios y Valores Educativos

Categoría	Contenido específico	Características
Papel de la Escuela	La escuela como espacio	La escuela es un espacio estresante

Por su parte, en función a los contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa identificados como **facilitadores** para la inclusión, logramos reconocer la ética del cuidado y el papel de la escuela. En la Tabla 6.18 presentamos los contenidos específicos de dichas categorías.

Tabla 6.18.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como FACILITADORES para la inclusión. Dimensión Principios y Valores Educativos

Categoría	Contenido específico	Características
Ética del cuidado	Preocupación por el bienestar	Importancia de la salud emocional y física
	Querer a los estudiantes	Interés por conocer y atender las necesidades de todos los estudiantes. Proveer un contexto familiar y demostrar afecto.
	Proveer de un contexto seguro de aprendizaje para todos	Los estudiantes aprenden desde los actos más que desde las palabras. Importancia de la motivación del profesor por su trabajo. Relevancia de la equidad.
Papel de la Escuela	Escuela como espacio	La escuela es un espacio para todos, un espacio de oportunidades o un espacio formativo.

De esta forma, pareciera ser que la preocupación por el bienestar emocional y personal de los estudiantes, así como la expresión de afecto y cariño, operarían como elementos facilitadores para la inclusión. Lo mismo sucedería con la visión de escuela como un espacio que brinde la oportunidad de generar desarrollo en sus todos miembros.

DIMENSIÓN AUTOEFICACIA DOCENTE

Finalmente, en la última dimensión, se identificaron contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa que operarían como **barreras** para la inclusión. Dichos contenidos se presentan en la Tabla 6.19.

Tabla 6.19.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como BARRERAS para la inclusión. Autoeficacia

Categoría	Contenido específico	Características
Autoeficacia	Características personales	Características personales negativas
	Participación en el logro	Logro bajo
	Nivel de expectativas	Bajas expectativas

Se puede identificar que el reconocimiento de características personales negativas, así como el bajo logro y las bajas expectativas son barreras para la inclusión en tanto supondrían que las propias acciones no lograrían tener el efecto esperado para poder mejorar las situaciones de conflicto.

Por otro lado, respecto a los contenidos de las concepciones docentes sobre inclusión educativa identificados como **facilitadores** para la inclusión, logramos reconocer que al contrario de las barreras, en este caso la percepción de autoeficacia estaría relacionada con la identificación de características personales positivas, asociadas a altas expectativas respecto a los resultados posibles y alto logro (ver Tabla 6.20).

Tabla 6.20.

Núcleos de Contenido de las Concepciones Docentes identificados como BARRERAS para la inclusión. Autoeficacia

Categoría	Contenido específico	Características
Autoeficacia	Características personales	Características personales positivas.
	Capacidad para aprender	Utilizar estrategias favorables. Confiar en habilidades para aplicar lo aprendido en situaciones futuras.
	Participación en el logro	Logro alto.
	Nivel de expectativas	Altas expectativas.

De esta manera, a partir del análisis intercasos pudimos identificar un conjunto de contenidos relacionados con las concepciones docentes, que identificamos dentro del proceso de reflexión que sobre su propia práctica tuvieron nuestros profesores colaboradores.

En definitiva, pudimos identificar concordancias teóricas entre nuestros resultados y lo establecido en la literatura sobre el tema en la mayoría de los contenidos identificados. La ética del cuidado y la percepción de autoeficacia, corresponden a dos grandes contenidos que han sido identificados a través del análisis intercasos.

En el capítulo siguiente, estudiaremos la configuración que tienen el conjunto de estos contenidos (facilitadores o barreras a la inclusión) con un análisis intracasos. Con ello podremos explorar las estructuras de organización que tendrían las concepciones docentes sobre inclusión educativa.

CAPÍTULO 7

ORGANIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS INTRACASOS

*“En mi propia carrera como investigador
soy consciente de que he pasado de ver la investigación
como un intento por investigar el mundo
a ver la investigación
como una acción implicada en producir el mundo”*

(Mike Oliver, 2002)

7.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentaremos el análisis intracasos que hemos realizado para profundizar nuestra comprensión acerca de la configuración de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa. Para ello, nos hemos servido del análisis intercasos presentado en el capítulo anterior en el cual identificamos los principales núcleos de contenido de las concepciones docentes de nuestro grupo de profesores colaboradores, a los cuales hemos reconocido, para cada contenido en cada categoría, como barreras o como facilitadores de los procesos de inclusión.

Recordemos que para establecer dichos núcleos de contenido nos hemos basado en las entrevistas desarrolladas con los nueve profesores colaboradores que completaron el proceso de investigación. No obstante, para realizar este análisis intracasos, hemos seleccionado solo cuatro profesores colaboradores para construir los estudios de casos: Raimundo, Elvira, Pilar y Gilda.

La selección de casos, según (Taylor y Bogdan, 1984), se ha utilizado para ayudar a refinar o expandir algunos conceptos, “no se trata de probar las ideas sino de demostrar que son plausibles” (p. 155). Esto también se llama dentro de la nomenclatura cualitativa *relativización de los datos*, es decir, interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos.

Para la elección de los casos, nos basamos en el conocimiento general de los profesores colaboradores alcanzado durante el acompañamiento en su práctica y el desarrollo de las entrevistas. Esta decisión fue complementada con el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario de dilemas.

Tres de los profesores colaboradores seleccionados (Raimundo, Pilar y Elvira) fueron elegidos por ser reconocidos como prototípicos de distintas configuraciones en las concepciones sobre los procesos de inclusión, por tanto, pensamos que describirlos de manera más detallada a la luz del análisis de las categorías (derivadas del análisis intercasos) podría ayudarnos a comprender la organización de dichas concepciones y su relación con la práctica en el aula. El cuarto caso que analizaremos con mayor profundidad (Gilda) fue seleccionado ya que podría proporcionarnos información clave respecto a la metodología para acceder a las concepciones docentes en tanto, dentro de un análisis inicial, podría ser un buen ejemplo de la dicotomía entre práctica /discurso tantas veces observado en la literatura sobre concepciones, lo cual corresponde a un fenómeno relevante para comprender y discutir en esta tesis doctoral.

7.2. PRESENTACIÓN DE CASOS

A continuación presentaremos los cuatro casos seleccionados para realizar este análisis. En cada uno de ellos, presentaremos las características principales de cada profesor colaborador, así como una descripción general de su práctica a partir de la presentación de algunos de los episodios críticos observados en el aula. Luego, describiremos los principales núcleos de contenido identificados en las explicaciones otorgadas por el profesor colaborador a su propia práctica en el aula durante las entrevistas. Finalmente, compartiremos los resultados del profesor colaborador en el cuestionario de dilemas sobre disrupción en el aula (el mismo aplicado durante el primer estudio).

7.2.1. PRIMER CASO: RAIMUNDO

Raimundo tiene 55 años. Es profesor general de Enseñanza Básica, con cinco años de experiencia docente al momento de la investigación. Está contratado por jornada completa en la Escuela Pablo Neruda, en la que trabaja hace cuatro años e imparte las clases de música, tecnología y artes en la mayoría de los cursos. Su contrato se renueva cada fin de cada año académico en la Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar.

Raimundo accedió a participar en esta investigación en septiembre de 2009, por lo que el acompañamiento en su aula se desarrolló durante los últimos meses del año escolar en curso. En ese momento el curso del cual era profesor jefe³⁸ (curso en el que fue observado) era un sexto básico y estaba compuesto por 18 estudiantes.

Las entrevistas con Raimundo fueron desarrolladas durante dicho año escolar y el siguiente, año en el cual su grupo aumentó la matrícula de 18 a 25 alumnos. Durante el desarrollo de la investigación, Raimundo prefirió que se acompañara en las clases que

³⁸ La figura de “Profesor Jefe” en Chile corresponde a la de “Tutor” en España.

realiza al grupo del que es profesor jefe. Por esta razón, propuso tres horarios durante diferentes días de la semana para estar con él en el aula. Del mismo modo, sugirió libertad para acompañarle las veces que se estimaran convenientes, con o sin aviso previo.

ACOMPANIAMIENTO EN EL AULA

Tal como comentábamos anteriormente, en las entrevistas previas al acompañamiento en aula, Raimundo planteó su intención de participar en la investigación con los estudiantes del curso en el que era profesor jefe. En consecuencia propuso lunes y jueves para poder visitarle.

De esta manera, las clases observadas durante la investigación y desde las que se elaboraron las notas de campo, corresponden a artes, música y consejo de curso. Tanto en artes como en música los estudiantes trabajaron generalmente en grupos, los cuales fueron organizados con un líder, quien elegía los integrantes del grupo al iniciar la actividad. Los líderes rotaban en la medida que iban finalizando las actividades.

En consejo de curso, los estudiantes trabajaron en base al libro “Quiero Ser” el cual es entregado por SENDA³⁹ a todas las escuelas chilenas para la prevención del consumo de alcohol y drogas en adolescentes. Durante estas clases, los estudiantes leían y desarrollaban las actividades propuestas en el libro: primero contestaban algunas preguntas de manera individual y luego compartían en plenario sus respuestas y opiniones respecto al tema específico de la sesión. Todo ello guiado por Raimundo.

Puesto que los horarios convenidos correspondieron a las primeras horas de clases, la mayoría de las veces se acompañó al curso en la actividad de “lectura silenciosa”. Esta actividad ha sido impuesta por la Corporación Municipal en todas las escuelas municipales

³⁹ Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA).

de la comuna y consiste en el desarrollo de lectura silenciosa durante los primeros 20 minutos de la primera clase del día. En los cursos del segundo ciclo básico (5º a 8º) esta lectura además debe acompañarse de una etapa de producción de textos, en donde los estudiantes deben escribir sus opiniones y comentarios sobre lo leído.

En total, Raimundo fue acompañado en su aula durante 8 sesiones. En la primera de ellas, este profesor colaborador presentó a la investigadora principal a los estudiantes:

Al llegar a la primera clase, Raimundo me presenta frente a todo el curso diciendo mi profesión, nombre y la actividad que me lleva a acompañarlos en las clases. Los estudiantes me saludan y Raimundo continúa explicando las actividades de la clase. Yo tomo asiento en los últimos bancos de la sala, la cual está dispuesta de manera frontal en bancos dobles (nota de campo, clase 1).

Desde esa primera clase, Raimundo pidió colaboración en las actividades, específicamente para apoyar a los grupos de trabajo en diferentes tareas a lo largo de los meses (organización, búsqueda de instrumentos musicales, ensayos, etc.):

Raimundo elige a los líderes del grupo, a los cuales llama a pararse adelante del curso, frente a la pizarra. Cada líder desde esa posición va eligiendo a los integrantes de su propio grupo. Raimundo me pide que colabore apoyando a los grupos en su organización (nota de campo, clase1).

Luego comienza a preparar para la siguiente actividad que consiste en continuar ensayando su canción. Les dice a los niños 'La tía Carolina dará su opinión sobre su actitud en el grupo' (nota de campo, clase 6).

Esta participación permitió el desarrollo de un nexo entre la observadora y los estudiantes a lo largo del tiempo:

Nuevamente los niños realizan la lectura asistida durante los primeros 20 minutos de la clase. Yo debo conseguirme un lápiz, porque se me quedó el estuche. Elisa se da cuenta y me pasa uno" (nota de campo, clase 4).

Hoy día Fabiola me regaló una rosa (nota de campo, clase 3).

Los niños me preguntan dudas ortográficas para la producción de sus textos (nota de campo, clase 4).

La manera de gestionar la compañía de la investigadora en el aula podría ser un aspecto interesante de comentar, puesto que los profesores colaboradores tuvieron diferentes formas de incorporar dentro de su rutina de clases el proceso de observación en el aula. Al preguntar a Raimundo durante una de las entrevistas respecto al motivo por el cual en la primera clase presentó a la investigadora a sus estudiantes y la incluyó en actividades dentro del aula él planteó:

Yo creo que es necesario primero presentar a la persona que llega a la sala, decirles a qué viene, qué misión va a cumplir y por eso que esa vez también a ti decidí hacerte parte del grupo, para que ellos vieran que tú ibas a estar en la sala e ibas a trabajar con nosotros, que les ibas a ayudar, y así te tocó hasta tocar la flauta dulce... y así fíjate que se mantuvieron todos parejitos⁴⁰ (Entrevista).

Ya contando con una descripción general del desarrollo del acompañamiento en aula, daremos paso a la descripción del contenido de sus concepciones docentes, a partir de las categorías finales construidas con el análisis intercasos. Esta descripción será complementada con observaciones de su práctica directa en aula, elemento que será facilitado por las notas de campo confeccionadas durante la investigación desde las cuales se diseñaron las entrevistas realizadas con el profesor colaborador.

⁴⁰ La expresión “parejitos” en este caso es utilizada para referirse a que los estudiantes se mantuvieron ordenados durante las clases.

PRÁCTICA EN EL AULA Y CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES

Tal como se ha explicado anteriormente, las notas de campo y las entrevistas desarrolladas tuvieron como eje principal las acciones observadas en la práctica que estuvieran relacionadas con las formas de intervenir para disminuir o evitar la aparición de disrupción. Los llamados *episodios críticos*.

Durante las actividades de “lectura silenciosa” se observaron varios hechos que motivaron la intervención de Raimundo para mantener el *silencio* que, por definición, debía mantenerse en esa actividad. Lo más frecuente fue observar a estudiantes que se levantaran de su puesto (la lectura debía realizarse sentado en el pupitre), conversaran o simplemente no siguieran la actividad. Al respecto, se cuenta con notas de campo como las siguientes:

Raimundo para intervenir en el creciente aumento de la bulla en la sala dice “Shch, a ver, por favor, no salgan de lo que hacemos siempre”. Los niños disminuyen su bulla (nota de campo, clase 3).

El profesor se pasea por la sala para supervisar que los estudiantes trabajen. Revisa los cuadernos de algunos alumnos que ya han terminado el texto. José está conversando, Raimundo le pregunta “¿José terminaste?”, “¡no profesor!” le responde el niño, quien vuelve a trabajar en su tarea” (Nota de campo, clase 4).

Por otra parte, durante las actividades grupales que se desarrollaban en la asignatura de artes o de música se observaron algunos episodios críticos, entre ellos:

La actividad que propone el profesor es dibujar una de las aves que están representadas en unas figuras que ha pegado en la pizarra. Para ello, los estudiantes necesitan acercarse a la pizarra lo cual arma cierto alboroto. Cuando los alumnos no logran ponerse de acuerdo, solicitan espontáneamente la ayuda del profesor, el cual cuando interviene soluciona el conflicto (nota de campo, clase 2).

Mientras Raimundo habla, salta una cosa a la pizarra (un lápiz parece). El profesor mira a la alumna que lo tiró con cara de pregunta y ella le dice “es que fue sin querer”, Raimundo

responde “trate de que no vuelva a suceder” y sigue con la actividad (nota de campo, clase 5).

Hay un problema con un par de niñas que desde la semana anterior parecían enojadas, no quieren trabajar en su grupo. Raimundo sorprendido les pregunta “¿Todavía dura ese problema? Ya han tenido tiempo para solucionarlo, lo vamos a hablar ahora entonces”. Raimundo lleva a las dos niñas implicadas fuera de la sala y conversa con ellas. Mientras los demás alumnos ensayan su canción dentro de la sala. Algunos me hacen preguntas y me muestran lo que llevan ensayado. Luego de 5 minutos aproximadamente, el profesor entra a la sala, pero las alumnas quedan afuera conversando. Raimundo revisa el trabajo de sus alumnos y luego de 10 minutos aproximadamente sale de nuevo y entra casi inmediatamente de nuevo a la sala. Un par de minutos después, entran a la sala las alumnas. Me imagino que menos enojadas entre sí porque se ponen a trabajar en el grupo de manera tranquila y hasta risueña (nota de campo, clase 5).

Por último, durante las actividades realizadas con el libro “Quiero Ser” también se anotaron un par de episodios críticos, entre ellos:

Raimundo les indica que deben sacar su libro “Quiero ser” y mientras lo hacen, algunos alumnos conversan sobre el partido de fútbol de ayer. El profesor al percatarse les dice: “¿Les parece a los comentaristas deportivos que comentemos al final?”. Los alumnos dejaron de hablar de eso (nota de campo, clase 3).

Durante el desarrollo de la actividad, el profesor lee en voz alta parte del contenido del libro y se pasea por la sala, cuando los alumnos conversan hace comentarios como “schhh... lo comentamos luego”, “Juan, por favor una vez que termines lo vas a compartir con el curso” (nota de campo, clase 3).

Cuando los alumnos no escuchan, Raimundo detiene su actividad hasta que haya silencio. Cuando hay silencio, continúa. Lo realiza un par de veces y le funciona, pues luego ya no es necesario (nota de campo, clase 7).

Mientras trabajan en el libro algunos alumnos se envían papelitos entre un puesto y otro, lo que genera risas en algunos, Raimundo no sé si se da cuenta, pero ignora la situación. Después de unos minutos cambia la actividad desde el trabajo individual al trabajo grupal para comentar las respuestas (nota de campo, clase 5).

También aparecieron otros episodios críticos durante actividades de gestión del curso u organización de eventos, por ejemplo:

Comienzan a organizar la actividad del día de mañana, que es el aniversario de la escuela. Por tanto todos deben asistir con salida de cancha⁴¹. Habrá actividades tipo té club (una mesa larga con rica torta y cosas ricas para comer) y saldrán antes de clases. A medida que Raimundo les comenta lo que habrá el día de mañana Juan va diciendo en voz alta “oh siiiii!” (a cada rato). Ríe y hace bromas con otro compañero Luis. Raimundo lo ignora un par de veces. Luego cambia de puesto a Juan, separándolo de Luis. En el nuevo puesto, Juan sigue en su conducta, diciendo cada vez que se comenta una actividad del aniversario “oh siiiii”. A la siguiente vez que lo hace, el profesor lo nombra con nombre y apellido y le dice “Juan Pérez ¿a dónde te tengo que cambiar?, Ud. no está cumpliendo su palabra!”. Juan se queda un momento en silencio, pero comenta con Cristian desde la distancia. Como luego deben escribir una comunicación a los apoderados, Juan vuelve a su puesto original y lo hace en silencio hasta salir a recreo. Raimundo dicta comunicación a apoderados con actividades de mañana (nota de campo, clase 6).

Raimundo repara en que una caja que ocupan (para algo que no entiendo) está rota, es ahora una caja de cartón con agujeros. Raimundo pregunta a todos “¿Quién hizo hoyitos en la cajita?”. ¡Yo!, responde una alumna (Juana) “Entonces tráigame una cajita mañana”. Juana le responde, “pero si tenía ya 2 hoyos ayer”, y el profesor le dice “qué bueno que reconozca que lo hizo, pero debe traerla, yo la traje con tanto cariño por eso le pido ahora a usted que traiga otra” (nota de campo, clase 8).

En general, para mantener el orden se observaron estrategias como llamar la atención, centrar al estudiante en la tarea, cambiar de puesto, dialogar. Con esto, y de acuerdo a las reflexiones que Raimundo desarrolló durante las entrevistas se vio que en función de los **métodos de intervención** ante la disrupción se identificaron concepciones preferentemente relacionadas con el uso de *métodos proactivos*, en donde el uso del diálogo, la empatía con el estudiante, la participación en las reglas grupales, la guía en las conductas

⁴¹ “Salida de cancha” es una expresión típica de la ciudad de Viña del Mar para referirse a lo que en España se conoce como “chándal” y en el resto de Chile “buzo deportivo”.

deseadas y la reflexión sobre la práctica, están presentes dentro de las explicaciones que de su propia práctica tiene Raimundo. Por ejemplo:

Hay situaciones que aparecen en cualquier momento y tú ahí tienes que aprovechar ese momento a lo mejor para salirte un poco de lo que es la actividad en sí y abordarlo a modo general para el curso, determinadas situaciones que tienen que enfrentar de tal y tal forma. Muchas veces son muy delicadas, es ahí cuando les digo a los niños a ver “ustedes si así se estima podemos conversarlo afuera” porque hay situaciones que tienen que verse en forma muy personal y luego abordarlas y enfrentarlas con el apoderado, pero como tú has visto todas ellas las tenemos que abordar en algún momento (Entrevista).

Cuando uno logra algo con ellos es porque ellos confían en ti o llegan a creer en ti (...) por último te toman en cuenta un ratito y te dicen “ya voy a cumplir” (Entrevista).

Es necesario el rayado de cancha⁴² y eso fíjate que me está funcionando con mi curso (...) pero fíjate que me funciona más ese consenso, o sea, prefiero llegar a un acuerdo con ellos, tomarlos en cuenta de lo que les gusta hacer también y se me hace mejor (Entrevista).

Respecto a **los procesos de enseñanza y aprendizaje** Raimundo estableció dentro de su práctica rutinas con sus estudiantes como modo de contar con un *marco general* de organización de sus clases, lo que, a la vez, le servía como método para “rayar la cancha” con sus estudiantes. Desde las notas de campo se pueden resumir algunos ejemplos frecuentes, entre ellos:

* Saludar a los estudiantes antes de comenzar la clase. En donde tanto profesor como alumnos se mantienen de pie y luego de saludarse proceden a tomar asiento.

* Al comenzar un trabajo grupal, los estudiantes se organizan espacialmente dentro de la sala en grupos claramente identificables.

⁴² “Rayado de cancha” es una expresión que se refiere a establecer claramente los límites en una determinada situación.

* Al salir a recreo los estudiantes se forman antes de abandonar la sala. Una fila de hombres y otra de mujeres. Sale primero la fila de las mujeres, luego la de varones.

Tales actividades rutinarias de los estudiantes eran desplegadas con naturalidad. Es decir, los estudiantes procedían a desarrollarlas como parte de una pauta establecida que estaba internalizada. Rara vez se presentó alguna conducta que interrumpiera el desarrollo de estas actividades donde Raimundo decidiera intervenir.

La mayor parte de las veces, Raimundo organizaba sus clases proponiendo actividades grupales, ya sea para desarrollar en conjunto una tarea completa (como interpretar una canción) o para intercambiar opiniones luego de una actividad individual (como las realizadas con el libro “Quiero Ser”).

De este modo, pareció ser que tanto el establecimiento de rutinas como *marco general y el desarrollo de actividades grupales* tendrían para Raimundo la misión de convertirse en oportunidades para el aprendizaje integral de sus estudiantes. Por ejemplo, al preguntarle respecto al uso de líderes rotativos en los grupos (actividad que repite en cada tarea grupal que realiza) Raimundo explicó:

Es que es bueno potenciarlos en equipo cuando tienen diferentes habilidades, así les digo, por ejemplo, que cuando escojan piensen que van a elegir a una persona que les va a ayudar a sacar adelante el trabajo, les va a ayudar a hacer determinadas tareas o demostrar ciertas habilidades que tiene, entonces ellos a la vez cuando hacen ese trabajo estarán pensando también en la posibilidad que van a tener de ser líderes. Lo pienso así y fíjate que vamos rotando y también va funcionando y se van, de alguna forma, potenciando todos a la vez, no solamente el que hace el trabajo esta vez (Entrevista).

Desde la explicación anterior, también se identificó la concepción de trabajo en grupos *heterogéneos*, en los cuales se puedan potenciar las habilidades entre sus integrantes. Con ello, aparecieron concepciones cercanas a la *epistemología constructiva*, las cuales estaban muy relacionadas con poner atención al *proceso* más que al resultado de

aprendizaje. Así por ejemplo, al reflexionar respecto a los tipos de actividades que desarrolla con sus estudiantes, Raimundo comentó:

Por ejemplo, cuando vienen a una actividad, todas las actividades no solamente se aplican en lo que tienen que hacer sino también en la parte valórica por supuesto, tratamos en lo posible de aprovechar esa instancia para dar ese ejemplo (Entrevista).

(...) después que pasa un tiempo y fíjate que empiezan a cambiarse [de grupo], empiezan por lo menos, no digamos a ser tan obvio, pero llegan dos o un integrante de otros grupos, llegan y eso me parece también positivo porque empiezan a conocerse más entre ellos, ya empiezan uno del grupo 1 que se fue al grupo 4, que lleva otras experiencias a ese grupo de trabajo, “oye nosotros lo hicimos así, lo hicimos así”, porque también les preguntamos que él lleva otras ideas que nacieron en otros grupos y eso es una forma, creo yo por lo menos, de hacer estos enlaces y potenciar todas las experiencias y da resultado (Entrevista).

Ahora bien, en relación con la **atribución de causalidad** respecto a la aparición de disrupción en el aula, si bien aparecieron reflexiones en donde se le atribuyó, en primera instancia, la causa de las dificultades de los estudiantes a la familia o contexto socioeconómico como, por ejemplo:

Los niños se nos van, en las vacaciones, por varios días o un fin de semana y llegan con otras costumbres con otro tipo de cosas que normalmente están muy marcadas en la familia (Entrevista).

A lo mejor el cómo deberían ser las familias... que deberían estar bien constituidas, cumplir con las obligaciones y los deberes y el cariño sobre todo... ellos no, ellos tienen muchos problemas, y es ahí donde la cosa se hace difícil y cuesta mucho (Entrevista).

Lo cierto es que las atribuciones que aparecieron más frecuentemente y con mayor fuerza eran *interactivas*, en las cuales se identificaba la participación de múltiples elementos para la aparición de la disrupción en el aula. Por ejemplo, al comentar respecto a las causas que mantenían las dificultades de comportamiento en sus alumnos, Raimundo explicó:

Bueno yo en ese momento me cuestiono muchas cosas, también me cuestiono que soy yo, que tengo cosas que mejorar, necesito a lo mejor tener algún tipo de estrategia visual, que

hay muchos que son visuales también entre los niños, hay diferentes grupos ahí. De la forma de trabajar, hay muchos que también necesitan ser escuchados en ese momento, a muchos de ellos les gusta llamar la atención, o sea, hay varios motivos que están aconteciendo, no solamente lo puedo atribuir a uno solo. Pero una vez que tengo la posibilidad vuelvo a recalcar lo que siempre les digo, o sea, para poder participar y ser parte de una clase es importante hacerlo en forma respetuosa, o sea eso lo sigo aplicando pero también es otro el detalle ahí, no solamente decirles (Entrevista).

Estas atribuciones interactivas incluyeron además la posibilidad de cambio de las conductas que se percibían problemáticas en el aula, lo que Raimundo ejemplificó de la siguiente manera:

Es que pienso que algo tiene que haber acontecido con alguno de nosotros que fue realmente significativo para ese alumno, que efectivamente hizo que nos pusiera atención, que efectivamente lograste tú ese momento, que no sé, estaba el sol, la luna, a lo mejor de que habían vibraciones nuevas acá(...) (Entrevista).

Si yo no creyera que todos mis estudiantes pueden aprender, definitivamente yo no estaría acá. Si el día de mañana pienso así es que estoy de más (Entrevista).

Respecto a las concepciones relacionadas con la **cultura profesional**, Raimundo en general manifestó ideas ligadas a la importancia de la *colaboración mutua*. Si bien es crítico respecto al apoyo real que siente tanto desde las familias, otros profesionales y los directivos, apareció dentro de su reflexión la identificación de la necesidad de contar con espacios nuevos de participación e intercambio:

Y a ellos (los padres) también tenerles *escuelas para padres*⁴³ donde vayan con su hijo o hija a participar de este tipo de actividades y que los temas se puedan tratar con ellos, que tengan la posibilidad de venir a conversar con los profesores, con su hijo o su hija, porque son contados con las manos los que vienen (...)(Entrevista).

⁴³ Las “Escuelas para padres” corresponden a talleres que se realizan dentro de las escuelas para apoyar a los padres respecto a pautas de crianza.

(...) porque creo que hay cierto celo [refiriéndose al trabajo de otros profesionales], si hay alguna información, si hay que hacer algún trabajo el primero que tendría que tener una copia de lo que se va hacer y las sugerencias del caso es el profesor, y todos los profesores por supuesto, porque somos nosotros los que interactuamos con ellos en lo cotidiano (Entrevista).

Me da la impresión que el trabajo puede ser muy bueno, excelente, pero si no participan los profesores casi no tiene sentido. Lamento tener que decir algo así porque es lo que vi, lamentablemente, y mucho apoyo de mucha cosa pero al final daba la impresión que el tomarlos [a los niños], pedir información relacionada con la familia... fíjate que a veces a los niños como que los dejan solos, como que los toman, les abren el corazón y luego te los devuelven a la sala y eso fíjate que es terrible y es ahí cuando yo no entiendo bien y me pregunto y esto ¿para qué? (Entrevista).

En este sentido, el sentimiento de *cohesión grupal* dentro del cuerpo docente constituye para Raimundo una fuente de colaboración, ayuda y sustento:

En este camino [refiriéndose a los otros profesores de la escuela] me he encontrado a gente maravillosa, gente muy humana, gente muy comprensible y que todos los días están batallando de la misma forma, y con ellos nos hemos hecho un lazo, pero realmente, en que nos apoyamos, nos apoyamos y es la única forma de poder salir y eso es lo que me da energía para poder seguir haciendo lo que estoy haciendo, creer en mí y también dar los ejemplos (...) (Entrevista).

Es esta percepción de apoyo con sus colegas, la que le permitiría utilizar sistemáticamente como método de retroalimentación sobre la conducta de sus estudiantes , el conversar con sus compañeros de trabajo sobre el comportamiento de su curso en clases:

Yo me doy cuenta de que algo funciona enterándome, por ejemplo conversando con mis colegas. Ya “¿cómo está funcionando el curso?”, “bien profesor” y si hay algún problema algunos de ellos me van contando, esta es una forma (Entrevista).

En cuanto a los principios éticos que dirigían la práctica de Raimundo, emergió de manera espontánea y muy frecuente dentro de sus reflexiones la **ética del cuidado**, en

tanto dicha ética estaría detrás de las decisiones y acciones que Raimundo desarrollaba con sus estudiantes. Por ello, todos los contenidos identificados en esta categoría estaban presentes al momento en que Raimundo reflexionaba sobre su práctica en el aula, por ejemplo:

(...)los niños necesitan mucho afecto, mucho que los tomen en cuenta, creo que por ahí voy, por ahí es lo que más a mí me hace funcionar y yo diría que también es mi motivo de vida fíjate, yo creo que si no lo viera así no tendría sentido estar acá (Entrevista).

(...) yo tengo que retroalimentarme y esa es la forma que tengo, eso es lo bueno, los niños cómo te aprecian y reciben, pero eso también hay que cuidarlo mucho, hay que cuidarlo mucho, tú no puedes fallar en ningún momento, eso creo que va a ser lo mejor que nos vamos a llevar algún día de aquí, pero eso es mío, eso ni siquiera me lo dan los planes y programas fíjate (Entrevista).

(...) yo si tengo un sentimiento lo voy a expresar y si tengo que enseñarles algo como lo hice con mis hijos yo lo voy a hacer y en algún momento se saldrá (...) y va con el corazón y el corazón es lo que más habla aquí (Entrevista).

(...) hay una cosa que yo rápidamente sigo aplicando, digo sigo aplicando porque es como estar en mi casa con mi familia, mis hijos por ejemplo, ellos han llegado también de la forma en que lo hicimos cierto a un nivel bastante positivo si lo podemos llamar así en realidad, ya, a relación de que me ha dado resultado, demostrarles el cariño y el amor que tenemos por ellos, en solicitarles las cosas como tienen que ser, realmente con el corazón y fíjate que es un lenguaje que cuando tú lo llevas también a la escuela, lo llevas con los niños, porque ellos también necesitan eso, hago lo mismo, hago lo mismo porque te nace, porque ya es parte tuya, porque tú no tienes que estar imitando situaciones de cómo reaccionar, tú lo haces, por lo menos así lo hago yo, me nace como si estuviera con mis hijos y mis hijas, les doy el mismo consejo les digo que pueden llegar muy lejos, porque también fue lo mismo que inculqué en mis hijos y mi hijas, ustedes tienen que llegar lejos, lo pueden hacer, tienen las habilidades (Entrevista).

Finalmente, en relación con la percepción de **autoeficacia** se puede decir que en Raimundo identificaron concepciones ligadas a la obtención de logros y altas expectativas respecto a la construcción de un buen clima para el aprendizaje y la convivencia:

Sí porque en ese momento también me he dado cuenta de que tengo que seguir con lo que estoy. De repente es como dar la fama, se dice así entre comillas, disparar como con perdigones, una cosa así que no me gusta tampoco pero sé que a uno le va a tocar, que le toque a uno ya para mí es grandioso y eso es lo que me sigue haciendo tan terco. En todo lo que hago yo soy bastante terco, me gusta insistir y después de un tiempo me he dado cuenta por las diferentes cosas que hacemos que siempre hay algo que llega, que llega positivo, como una acción y una reacción y he visto cosas muy positivas fíjate que me hace volver a seguir en la terquedad (Entrevista).

Y eso nos sirve para seguir creyendo porque las cosas que al final tú hagas y tú construyas van a servir a personas, a niños (Entrevista).

De acuerdo al análisis que hemos presentado, podríamos intentar esquematizar el resumen de las concepciones de Raimundo tal como se presenta en la Figura 7.1.

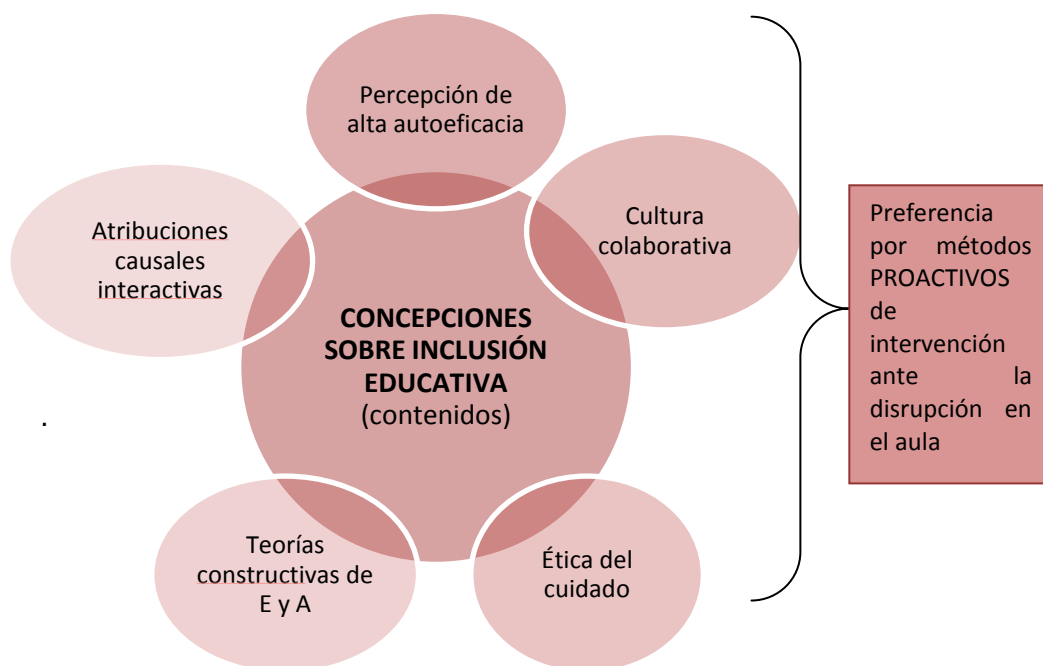


Figura 7.1: Resumen de contenidos de concepciones sobre inclusión educativa en escenarios de disrupción en el aula. Raimundo.

RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO DE DILEMAS

Durante la investigación, le solicitamos a Raimundo que contestara el Cuestionario de Dilemas sobre disrupción en el aula, el mismo utilizado en el estudio 1. El perfil obtenido por este profesor colaborador se presenta en la figura 7.2.

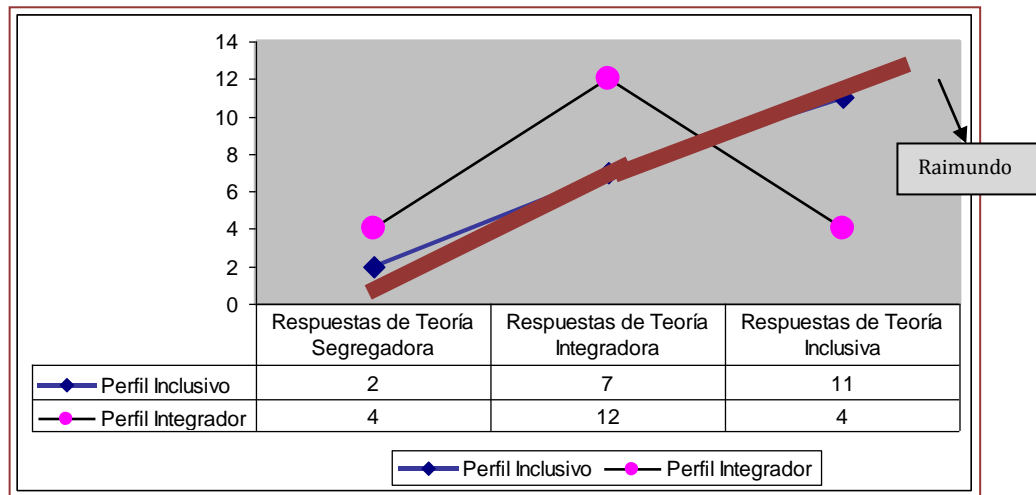


Figura 7.2: Resultados de Raimundo en el cuestionario de dilemas

Tal como se puede apreciar, Raimundo tiene un perfil parecido a lo que en el estudio 1 llamamos perfil inclusivo. De manera más específica, no tuvo respuestas dentro de la teoría segregadora, tuvo 6 respuestas en la teoría integradora y 14 respuestas dentro de la teoría inclusiva.

7.2.2. SEGUNDO CASO: ELVIRA

Elvira tiene 28 años y alrededor de seis años de experiencia docente. Es profesora general de Enseñanza Básica. Trabaja por jornada completa en la Escuela Pablo Neruda, donde es profesora jefe del cuarto año básico. Ha estado en esta escuela desde que egresó de la Universidad. Al igual que el caso anterior, Elvira renueva su contrato cada fin de cada año académico en la Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar.

Se desarrolló el acompañamiento en aula con Elvira durante los últimos meses del año escolar 2009. Ella prefirió que se acompañara preferentemente en las clases que realiza al quinto año básico, puesto que consideraba que era el grupo donde se generaba mayor disrupción:

Este curso el año pasado era el más complicado, un caos, hasta peleas a combos hubo en la sala (Entrevista).

El acompañamiento en aula se fue organizando semana a semana con la profesora colaboradora, con quien se acordaba con antelación la fecha de la visita.

ACOMPANAMIENTO EN EL AULA

Se observaron un total de 7 sesiones. La primera de ellas fue en el cuarto año básico, curso en que Elvira era profesora jefe. El resto de las sesiones fueron en el quinto año básico, principalmente en las asignaturas comprensión del medio y educación tecnológica.

En la primera clase observada (en el cuarto año básico), los estudiantes realizaron la actividad de “lectura silenciosa” y luego desarrollaron una prueba escrita de comprensión del medio. En esta ocasión, Elvira no presentó la investigadora a los estudiantes, sino que más bien la dirigió a sentarse al final de la sala mientras se desarrollaba la actividad.

En la segunda clase observada, realizada con el quinto año básico, sí hubo presentación:

Cuando llego a la sala Elvira me presenta y dice que voy a estar algunas clases observando las clases. Una estudiante me dice en voz alta “¡somos el peor curso!”, yo la miro con sorpresa y miro luego a la profesora quien les dice “voy a pasar la lista para que la tía los conozca”. Avanzo y me siento en un banco al final de la sala y la profesora comienza a pasar la lista (nota de campo, clase 2).

Con el quinto año básico, se realizaron las observaciones principales de la práctica de Elvira. Durante la asignatura comprensión del medio, los estudiantes se organizaron en grupos para realizar algunas tareas como: hacer líneas de tiempo, desarrollar guías que la profesora anotaba en la pizarra o resolver actividades contenidas en el texto de estudio de la asignatura. En educación tecnológica, los estudiantes realizaron afiches por la semana de aniversario del colegio y analizaron objetos tecnológicos (en función de su uso).

Durante las clases con Elvira la participación de la observadora se limitó a observar lo que ocurría dentro de la sala, no hubo petición para realizar otras actividades. Rara vez se hizo alusión a la presencia de la investigadora. De estas escasas veces, se identificó el siguiente ejemplo en las notas de campo:

Están trabajando grupalmente una línea de tiempo sobre la época colonial en Chile y Gonzalo comienza a pegarle con sus materiales en la cabeza a sus compañeros de grupo. Frente a esto la profesora, refiriéndose a mí les dice a todos los niños del curso: “la tía está observando y anota todo lo que hacen y los va a llevar a la inspectora”. Los niños me miran y Gonzalo dice en voz alta “¡no me importa!”. Se queda en su banco junto a su grupo, pero no vuelve a trabajar con ellos, sino que se pone a hacer dibujos en su cuaderno (nota de campo, clase 3).

Luego de la descripción general del desarrollo del acompañamiento en aula con Elvira, daremos paso a la descripción del contenido de las concepciones docentes identificadas en esta profesora. Todo ello se complementará con los registros (notas de campo) de las observaciones realizadas de su práctica directa en aula.

PRÁCTICA EN EL AULA Y CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES

Tal como se ha explicado anteriormente, las notas de campo y las entrevistas desarrolladas tuvieron como eje principal los *episodios críticos* observados en el aula. De esta manera, presentaremos a continuación algunos ejemplos de los principales episodios identificados en las clases de Elvira, que luego fueron motivo de reflexión en las entrevistas posteriores.

Durante la primera clase observada, que consistió en desarrollar una prueba escrita, aparecieron varias situaciones que motivaron la intervención de Elvira para mantener el orden y clima necesarios para realizar una prueba. Se observó a estudiantes conversando, deambulando por la sala, haciendo bromas o tirándose cosas. Al respecto, se cuenta notas de campo como las siguientes:

Elvira se pasea puesto por puesto revisando que los niños tengan sus materiales (lápiz y goma) sobre la mesa, les dice “entrego la prueba solo al que no tenga nada sobre la mesa”. Entrega la prueba y algunos alumnos aún conversan. Elvira se da cuenta de que un par se ha cambiado de puesto, les dice “¿qué pasó?” “¡última vez!”. Los deja tal cual están. Luego dos niños se tiran un lápiz de un extremo a otro de la sala, Elvira se acerca a uno de ellos y le dice “¡ya pues!” (nota de campo, clase 1).

Se escucha un susurro persistente en la sala, la profesora les dice “Schchch, silencio que estamos en prueba”, el susurro persiste (Nota de campo, clase 1).

Un niño se pone un gorro divertido en la cabeza y provoca las risas de sus compañeros. Elvira lo ve, se acerca a él y sin decir palabra se lo quita” (nota de campo, clase 1).

Por otra parte, durante las actividades que se desarrollaban en la asignatura comprensión del medio se observaron algunos episodios críticos, entre ellos:

Llegamos a la sala y los niños saludan. Elvira los saluda dos veces, no todos lo hacen. Hay mucha bulla inicial, Elvira grita las instrucciones de la actividad planificada. Los niños la escuchan poco a poco y empiezan a obedecer, se organizan en parejas o grupos para trabajar en una guía (nota de campo, clase 5).

Mientras Elvira está realizando trabajo administrativo en el libro de clases, un par de estudiantes comienzan jugar tirándose un paño. A veces también trabajan en la actividad. Elvira sigue escribiendo en el libro de clases (nota de campo, clase 2).

Tocan el timbre para salir al recreo, los niños salen corriendo de la sala (nota de campo, clase 2).

Juan comienza a pelear con Gonzalo porque le dice que le está copiando. Le dice un sobrenombre, Elvira le escucha y dice “¡ya, nada de andar diciendo sobrenombres!”, los niños, ambos enojados, se van cada uno a su puesto” (nota de campo, clase 5).

Durante las actividades desarrolladas en educación tecnológica, se identificó otro par de episodios críticos, entre ellos:

Elvira da las instrucciones del trabajo pero no logro comprenderlas todas por el nivel de bulla que hay en la sala. Elvira sube la voz para que la alcancen a escuchar. Los niños comienzan a organizarse en grupos, lo cual dura varios minutos. Sube mucho el nivel de ruido dentro de la sala. Elvira sale y entra de la sala, el nivel de ruido sigue igual (nota de campo, clase 3).

En general, a pesar de la bulla persistente los niños se han implicado en la actividad “si no trabajan les voy a descontar puntos” sentencia Elvira (nota de campo, clase 3).

Juan grita desde su puesto “Tíaaaaa para qué es estooooo?”. Elvira me responde a mí “es un afiche para adornar por el aniversario de la escuela” (nota de campo, clase 4).

Una niña mancha a otra con témpera y la va a acusar a Elvira. Ella dice “pero María ¿Qué pasó?, si les pedí papel de diario para proteger la mesa” (nota de campo, clase 4).

Juan grita desde su puesto preguntas a Elvira sobre la actividad. Ella le responde. Luego Juan se sienta sobre la mesa. Elvira lo corrige dos veces, a la tercera vez obedece (nota de campo, clase 6).

Juan y otro alumno, Pedro, comienzan a pelear dentro de la sala, se dan un par de golpes y patadas. Elvira los ve desde su puesto y le dice en voz alta “¡Juan qué pasó ahora!”, les pide la agenda. Los niños reclaman. No veo que durante el resto de la clase le lleven la agenda, tampoco Elvira se las vuelve a pedir (nota de campo, clase 6).

Diego desde su puesto grita constantemente “tíaaaaaa me quedo malooooo”, “tíaaaaaa no tengo tijeraaaaas” y así varias cosas. Elvira lo ignora la mayoría de las veces, excepto una que le pide otra hoja y ella se la da (nota de campo, clase 6).

Varios niños terminan el afiche. Elvira dice “los que vayan terminando pueden lavarse las manos y salir en orden”. Apenas lo va diciendo todos los niños (los que han terminado y los que no) se levantan del puesto para salir. Juan corre a la puerta y la abre de una patada, Elvira dice en voz fuerte “¡en orden!”. Todos los niños salen de la sala (nota de campo, clase 4).

Hubo un evento, durante la última clase que se acompañó a Elvira, que fue motivo de reflexión en las entrevistas posteriores con ella, en donde el jefe de UTP de la escuela llega a la clase del quinto básico para conversar respecto a un evento ocurrido dentro dicho curso, en el cual se acusa a un par de niños de haber maltratado a un compañero al punto que se presentó una querrella en los tribunales de justicia, puesto que quedó con moretones⁴⁴ en los brazos. Todo ello habría ocurrido en una clase de Elvira. Por eso, da la impresión de que la intervención del jefe de UTP es para dialogar respecto a la relación que ese curso tiene con la profesora, más que para tratar el hecho violento en sí, algunas notas realizadas sobre ello se presentan a continuación:

Llego a la sala, me recibe Elvira y me dice que “está muy enojada con el curso”, adentro de la sala está el jefe de UTP hablando con los estudiantes. Cuando entro, los niños me saludan y paso a sentarme al final de la sala. Elvira se ubica al lado del jefe de UTP con los brazos cruzados. El jefe de UTP les dice “el que quiera opinar que levante la mano” y los niños, en silencio escuchan tres opiniones que dan sus compañeros dirigiéndose a Elvira: “le pegaron al Luis en su clase y usted no hizo nada”, “a usted parece que no le hacen mucho caso, si usted llevara a la directora o al jefe de UTP sería distinto” y “usted dice que los va a anotar pero no lo hace”. Frente a esto Elvira le pregunta al último niño que dio su opinión “¿Cuántas veces les he llamado la atención?” y el niño le responde “varias veces,

⁴⁴ Moretón se refiere a las marcas moradas que quedan en el cuerpo luego de un golpe fuerte. Es correcto referirse a ella como moretón (utilizado en América Latina) o moratón (utilizado en España).

pero no los anota”. Luego de esto el jefe de UTP y el profesor jefe del curso (quien ha llegado recientemente a la sala) hablan respecto al bullying y a la convivencia que se está dando en el curso (...)” (nota de campo, clase 7).

(...) Luego de varios minutos donde el jefe de UTP habló a los estudiantes respecto a la necesidad de una sana convivencia y de respetar a la profesora, finaliza diciendo “al salir quiero que se comprometan con la profe Elvira, hoy día comenzamos una nueva etapa”. Cuando sale, Elvira dice “ojalá que el compromiso ocurra, yo nunca les he faltado el respeto, yo no sé para qué ocurren estas cosas y espero respeto, no sé por qué utilizan el nombre mío... ahora saquen el cuaderno”. Los niños se desordenan, se ponen de pie, otros empiezan a gritar, cuento 11 niños de pie en este momento, Elvira les dice “siéntense”, pero continúan de pie (Nota de campo, clase 7).

Juan y Pedro están haciendo ruido con unas hojas de cuaderno, Elvira les pide dos veces que lo guarden, lo hacen pero al momento lo vuelven a sacar, ella dice “recién conversamos y siguen molestando” (...), lo guardan otra vez. Minutos más tarde, vuelven a sacar el papelito para hacer ruido, esta vez Elvira se los quita (...) minutos más tarde uno de ellos sigue haciendo ruidos con otro papel varias veces, esta vez Elvira no le dice nada (nota de campo, clase 7).

Hay bulla de fondo, Elvira pregunta a los estudiantes sobre el tema que trabajaron la semana pasada, algunos responden. La profesora empieza a anotar la actividad en la pizarra, de a poco los estudiantes se sientan y empiezan a escribir. Algunos realizan la actividad, otros estudiantes (alrededor de cinco) hacen otras cosas: jugar con una pelota, ponerse un pote en la cabeza, deambular preguntando si alguien quiere jugar a las escondidas (...)” (nota de campo, clase 7).

Durante el transcurso del acompañamiento, lo que más se observó para mantener el orden dentro del aula por parte de Elvira fue la estrategia de llamar la atención (“siéntate”, “cállate”, “trabaja”, etc.) También utilizaba en alta medida: amenazar con un castigo (como quedarse sin recreo o poner anotación) o quitar cosas que distrajeran a los demás (un gorro, un papel).

Considerando lo anterior, y de acuerdo a las reflexiones que Elvira realizó durante las entrevistas, identificamos que los **métodos de intervención** ante la disrupción

utilizados por esta profesora estuvieron relacionados con concepciones que identificaban el uso de *métodos reactivos* como la manera de resguardar una conducta adecuada por parte de los estudiantes durante las clases. De esta manera, las estrategias utilizadas por Elvira involucraban ideas subyacentes sobre la importancia de provocar un cambio en el corto plazo sobre la conducta de los estudiantes con el fin de contar con las condiciones necesarias para continuar el desarrollo adecuado de la clase. Una de las principales medidas para esto fue el uso del miedo para el control de la conducta y para resguardar el cumplimiento de las normas:

Deberían estar las normas más claras, eso es lo que yo creo, porque igual el profesor jefe trata de conversar con ellos también, el profesor jefe con los apoderados y llegan a lo mismo, y cuando ya es muy grave, ya ahí se pone condicionalidad, pero pienso que debería ponerse un límite antes y en algún momento ya, cortar. Porque el año pasado... bueno esos niños tuvieron varios problemas, después se ocasionaron otros problemas más graves hasta que llegó un punto en diciembre les dijeron que tenían condicionalidad los tres, entonces yo creo que deberá haber sido antes para que así los niños se hubieran asustado y no hubieran hecho tonteras ni ninguna de esas cosas (Entrevista).

(...) lo que pasa es que acá se cita al apoderado, no aparece, yo creo que debería haber una sanción más... mayor. Por ejemplo, en los colegios particulares-subvencionados se hace una condicionalidad y después una expulsión y acá nada, como es colegio municipal no se puede expulsar ningún niño y condicionalidad podría ser entre comillas, entonces ellos no tienen ninguna jerarquía más que puedan decir, con miedo por último decir "ah ya no voy a hacer esto porque me pueden echar del colegio o puede pasar tal cosa" (...) La rutina es esta: se llama al apoderado, no aparece, se empieza a anotar de nuevo en el libro, se llena cuatro hojas y no pasa nada, después en el momento de la matrícula se empiezan a dar cuenta y ya podíamos dejar condicional, pero con esta condición, pero nada más, entonces no se asustan, ni los apoderados ni nadie (Entrevista).

En general, se visualizó que la garantía del cumplimiento de las normas estaba depositada en agentes diferentes a la profesora, por ejemplo, en el reglamento de la escuela que debía ser resguardado por el equipo directivo del colegio. Asimismo, respecto al uso de

métodos proactivos para intervenir ante la disrupción, durante las entrevistas Elvira comentó el uso del diálogo y la construcción de reglas grupales:

[En respuesta a la pregunta ¿qué has tratado de hacer tú para solucionar este tipo de conducta?] A ver, trato de conversar con ellos" (Entrevista).

Eso me ha ayudado a tener un orden, además ya no se están diciendo sobrenombres o cualquier cosa, o sea, si alguien se dice sobrenombres me acusan "tía está diciendo sobrenombre" y yo le digo ya "voy a anotarlo en el libro", y me dice "ah tía no" y yo le digo "discúlpate con tu compañero" ya y se disculpa con el compañero (Entrevista).

Ambos ejemplos sobre el uso de métodos proactivos, citados por la profesora durante las entrevistas, no fueron observados en la práctica de Elvira, por lo menos durante las sesiones en que fue acompañada. Del mismo modo, podría contarse como método proactivo el que Elvira propusiera otro tipo de actividades, más motivadoras para aquellos estudiantes que le ocasionaban mayores dificultades en el aula, lo cual fue observado en el aula y también apareció en las explicaciones de Elvira sobre su práctica:

Por ejemplo a él le gustan mucho las matemáticas entonces en eso o tengo problemas, pero en escribir, en dictar, tiene mala ortografía, escribe horrible, todo mal, entonces eso no le gusta... entonces me dice "ya tía que tengo que trabajar, puedo resumirlo", "ya resume" le digo, porque yo sé que a él no le gusta escribir y ahí que trabaje resumiendo y eso es lo que le gusta más en ese aspecto (Entrevista).

(En respuesta a la pregunta ¿tratas de identificar lo que le gusta hacer?) Claro, porque si no, no trabaja o molesta (Entrevista).

No obstante, el uso de esta estrategia tenía como objetivo mantener "entretenido" a un estudiante que Elvira ha identificado como "foco" de disrupción, más que prevenir la aparición de disrupción en un plazo más largo, por lo cual, a la luz de nuestro análisis correspondería a un método más bien *reactivo*.

Respecto a **los procesos de enseñanza y aprendizaje** no se logró identificar el desarrollo de rutinas dentro de la práctica de Elvira. Más que todo se reveló un interés por proponer actividades grupales a los estudiantes, que estuvieron orientadas más al resultado que al proceso de aprendizaje. Esto se manifestó, por ejemplo, cuando Elvira permitía que algunos niños trabajen solos, mientras cumplieran con tener sus materiales de trabajo y lo hicieran en orden:

No, yo trato de que trabajen en parejas o grupos, pero él quiere trabajar siempre solo (refiriéndose a un estudiante que frecuentemente se observó alejado del curso y trabajaba solo en las actividades grupales) porque sabe que lo aíslan, no solo él si no los otros compañeros también, los otros niños, no los que molestan siempre, si no los demás compañeros por su higiene, no sé *poh*, siempre le están criticando alguna cosa, como usaba pelito largo entonces le decía ah mira tiene un piojo que va ahí, lo molestaban siempre entonces yo le dije “si te sientes mejor así trabaja solito” yo igual conversaba con él, él me decía “tía es que me molestan mucho, prefiero trabajar solo” y yo le decía “ya entonces trabaja solito y a lo mejor trabajas mejor también” y ahí se motivaba y trabajaba mejor (Entrevista).

[En respuesta a la pregunta ¿Entonces cuando ellos quieren trabajar solos... te parece ok?]
Sí, que trabajen solos si es que trajeron sus materiales, porque hay algunos que no traen sus materiales y ahí debo estar con otros “¿pueden ayudar a su compañero?”, “¿lo aceptan en el grupo?”... porque también estamos educando valores, la tolerancia, el respeto, compartir, la convivencia y les ayuda también a sus compañeros (...) (Entrevista).

Lo anterior se relaciona con las concepciones identificadas que guardaban relación con la **atribución de causalidad** en la aparición de disrupción en el aula. En Elvira, dichas concepciones se correspondían con atribuciones *individuales y ambientalistas*. De esta manera, al conversar respecto a las causas de la disrupción en el aula aparecieron, por ejemplo, este tipo de explicaciones de corte individualista:

Lo que pasa es que él está en tratamiento psicológico y toma pastillas, entonces cuando no se las toma se vuelve loquito (Entrevista).

No sé, quizás no... no le interesa mucho. Yo creo que ellos tienen como un límite, los papás no terminaron la enseñanza básica, entonces a lo mejor la mamá no les exige mucho, ni les dice 'ya estudia para que así vayas a la universidad', entonces no, ellos tienen un límite y ya con 8º básico está bien para que después se vayan a trabajar, porque eso es lo que me han dicho. José, por ejemplo, que ya ha repetido dos años, por eso es más grande, me dijo la otra vez, que no le interesaba, que él salía de 8º para irse a trabajar, eso es lo que quería él (Entrevista).

(...) lo molestan también por su higiene (Entrevista).

Estuvo un tiempo molestando mucho a sus compañeros, diciendo garabatos porque es muy grosero, golpea, no actúa sino que reacciona así golpea violentamente (...) (Entrevista).

(...) porque igual él no entiende nada (Entrevista).

También aparecieron atribuciones *ambientalistas*, referidas especialmente al papel de la familia y de los compañeros en la aparición de la disrupción en el aula, por ejemplo:

Yo sé que ese es un problema afectivo el que le afecta más a ellos. Porque yo sé que el Luis, la mamá no está, tampoco el papá. Jorge, la mamá trabaja y creo que lo maltratan y todo el cuento, y tuvo un problema con la hermana también que se suicidó, entonces un montón de cosas que genera en ellos la familia y les afectan a ellos emocionalmente, afectivamente, todo. Entonces trato de ayudarlos en ese aspecto, que se comporten, que no sean así agresivos porque después más adelante les va a afectar y pueden llegar, por ejemplo, a delinquir, igual converso con ellos (Entrevista).

(...) ellos [refiriéndose a algunos de sus estudiantes] motivaban a que se portaran mal los demás, pero en realidad ya al final los demás no les hacían caso. Ellos eran su mundo y jugaban y se molestaban entre ellos no más, había dos o tres que a veces les seguían el juego (Entrevista).

Ellos [refiriéndose a algunos de sus estudiantes] eran los que siempre molestaban e impulsaban a los demás para que se hiciera más desorden (Entrevista).

Estas atribuciones individuales y ambientalistas incluyeron además la escasa posibilidad de cambio de las conductas que se consideran problemáticas en el aula, a lo cual Elvira se refirió de la siguiente manera:

(...) después vuelven a hacer lo mismo y es con todos en realidad (Entrevista).

Después pasaron dos semanas y otra vez volvió a lo mismo. Igual a Luis un montón de veces le he citado a la mamá y tampoco aparece (...) (Entrevista).

Ellos trabajan lo más rápido posible, pero está malo y uno les dice que está malo, ah y se enojan y entre ellos se molestan de nuevo, y de nuevo empiezan a hacer tonteras. Y después ya se corrige y ahí piensan que está bien y se van a sentar... pero empiezan a molestar, entonces ese es el problema, siempre se vuelve a lo mismo (Entrevista).

Desde las reflexiones de Elvira, entre las alternativas que se barajaban para explicar una disminución de la disrupción en el aula, estuvo el proporcionar sanciones más estrictas a los estudiantes que no cumplan las normas de la escuela y el tener un adecuado tratamiento médico:

Bueno, ahora están más tranquilos, como están *condicionales*⁴⁵ (Entrevista).

Él ahora está más tranquilo... bueno igual no trabaja en clases o dibuja o hace otra tontera, pero no molesta, está sentado en su puesto, trabaja o conversa con sus compañeros de al lado pero ya no distrae a sus compañeros y eso es lo bueno, porque antes molestaba con la silla o molestaba... es que también está en tratamiento (Entrevista).

⁴⁵ El término “condicional” se utiliza para referirse a aquellos estudiantes que tienen “condicionada” su permanencia en la escuela, la cual solo sería posible bajo la condición de mantener una buena conducta. Es un paso previo a la expulsión del centro.

Con ello, algunas de las conductas observadas en Elvira utilizadas ante la disrupción como “ignorar la conducta” podrían estar relacionadas con la escasa visualización de la posibilidad de cambio que concebía la profesora:

[En respuesta a la pregunta sobre los motivos de dejar de llamar la atención o ignorar la disrupción] Porque no hacen caso, si yo he conversado un montón de veces con ellos, de hecho les he mandado a citar el apoderado pero no sé si las mamás conversarán con ellos en la casa o los castigarán, o sea, no nada, hacen lo mismo siempre (Entrevista).

Respecto a las concepciones vinculadas con la **cultura profesional**, si bien Elvira reconoció la importancia de la colaboración mutua entre profesionales, en el caso del apoyo percibido para intervenir la disrupción en el aula, mantuvo bajas expectativas respecto del apoyo posible, a excepción de lo que percibió respecto a su grupo de colegas. Con ello, visualizó a los apoderados como un recurso que no estaba disponible ni tenía los recursos necesarios para prestar apoyo:

Porque en realidad si se citaran a los apoderados, montón de cosas, de casos que yo he llamado y el apoderado no ha llegado, le dices al profesor jefe y ellos te dicen “es que estas mamás tampoco vienen a mi reunión, ni siquiera a algunas las conozco”, entonces ¿qué más pedirle a los niños? (...) (Entrevista).

(...) la mamá me dijo “no tía lo que pasa es que yo trabajo y tengo muchos problemas en mi casa, en mi familia pero no se preocupe porque lo voy a castigar” y ahí Luis a la otra clase llegó súper bien, trabajó solo y se sentó adelante, bien. Después pasaron dos semanas y otra vez volvió a lo mismo (Entrevista).

Por otro lado, el rol del equipo directivo fue visto como un apoyo para lograr que algunos apoderados acudieran a la escuela:

A la mamá de Pedro estuve citándola dos veces y a la tercera apareció porque tuve que decirle al jefe de UTP que la llamara, y ahí apareció (Entrevista).

No obstante, prevalecía la percepción del equipo directivo como una fuente de crítica permanente, lo cual fue ahondado especialmente por el episodio en que el jefe de UTP

habló con los estudiantes de quinto año, debido a un incidente de violencia durante (supuestamente) una de las clases de Elvira:

Es que les da por tiempo, el año pasado le tocó a otro profesor, bueno no quiero comentar pero yo no sé por qué, pero si alguien [los profesores] hace algo malo están [los directivos] llamando siempre... o por un mes, por ejemplo, siempre están llamando o retando, a pesar de que haya pasado algo bueno siempre pescando las cosas negativas (Entrevista).

Entonces todos los problemas que nos pasan, nos afectan y ellos [los directivos] no nos motivan, de hecho, acá nunca nos dicen “chiquillos los felicito”, no sé por cualquier cosa, los felicito por la presentación, por ejemplo (Entrevista).

Mira estuve un tiempo bien desmotivada porque tuve varios problemas con dirección, como que no les gustaban las cosas que yo hacía. Siempre me estaban retando y cosas así, en realidad es un ciclo porque a todos nos toca alguna vez llegar allá a la oficina. Entonces fue en diciembre de cuando estaban mis niños en 8º. A la directora no le gustaba la presentación que hice en power point, no le gustó la música que puse, un montón de cosas que no le gustó. Ahí me *bajoneé*⁴⁶ y dije que no quería seguir más en esto y la cuestión (Entrevista).

De esta manera, la única fuente de apoyo constante percibida por Elvira fue su grupo de colegas del colegio, con los cuales compartía y buscaba espacios comunes:

Nosotros sí, nos llevamos bien, en esa sala a veces nosotros nos encerramos a tomar un cafecito (Entrevista).

Nos juntamos nosotros y conversamos y nos desahogamos de todas las cosas que nos pasan (Entrevista).

Finalmente, en relación con la percepción de **autoeficacia**, generalmente aparecieron explicaciones de la práctica vinculadas con una baja percepción de esta, en tanto se relacionaban con características personales negativas, bajo logro y bajas

⁴⁶ “Bajonearse” es una expresión que en Chile hace referencia a estados de ánimo bajo, depresivo.

expectativas respecto al real efecto que su propia conducta pudiera tener sobre la mejora del clima para el aprendizaje y la convivencia en el aula:

No sé, yo en realidad trato de trabajar lo más... no sé, que sean más flexibles en las clases, no sé, pero en realidad ellos quieren [refiriéndose a los estudiantes del quinto año], no sé, alguien más militar que los traiga así, no sé, pero es que no se pueden expulsar y ellos no entienden, no entienden de esa forma, o sea tampoco uno le puede decir "¡ya te vas mañana y no vuelvas más!" a lo mejor eso piensan ellos que se puede hacer, me siento que igual no tengo mucho carácter, pero hay cosas que no se pueden hacer, entonces ellos tampoco, no saben el reglamento del establecimiento, si yo lo aplicara habría que entrar a muchas cosas más, a muchos detalles entonces se perdería mucho más en la clase. Entonces a lo mejor eso no lo entienden ellos y creen que es porque a lo mejor una no es pesada o no los lleva a dirección pero es que en realidad no se va a hacer nada (Entrevista).

Yo creo que habría que esperar que tome algún medicamento o alguna cosa que lo pueda controlar (Entrevista).

Yo converso con los niños pero ellos siguen en su rutina (...) como que no razonan, pueden decir "sí tía, sí tía", pero después la otra clase molestan de nuevo (Entrevista).

De acuerdo al análisis que hemos presentado sobre los contenidos de las concepciones docentes que aparecieron en la reflexión que Elvira hizo respecto de su práctica, presentamos el resumen de las concepciones de Raimundo en la Figura 7.3.

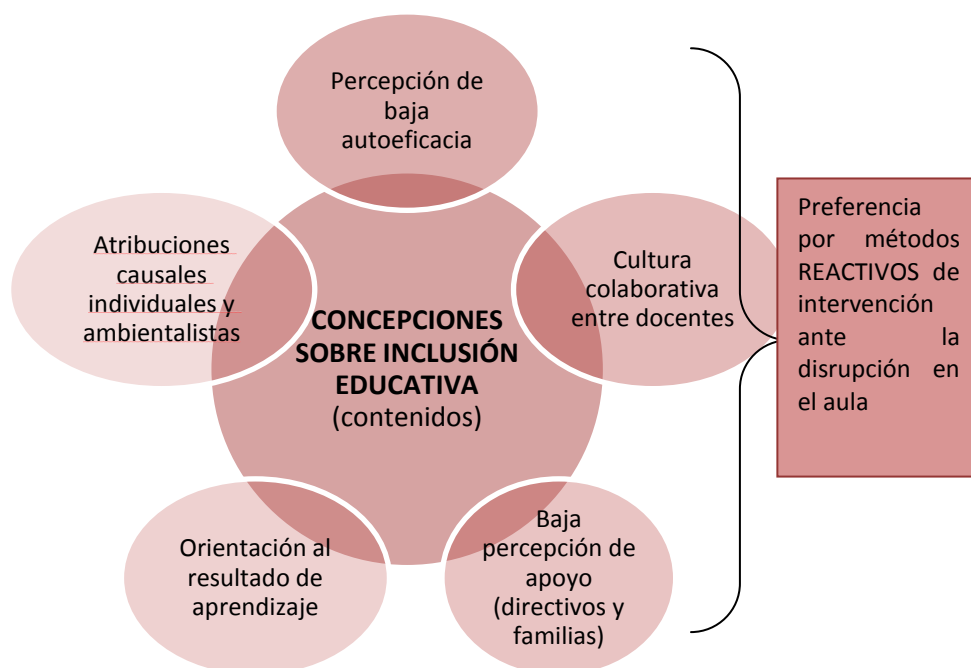


Figura 7.3: Resumen de contenidos de concepciones sobre inclusión educativa en escenarios de interrupción en el aula. Elvira

RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO DE DILEMAS

Durante la investigación, Elvira contestó el Cuestionario de Dilemas sobre disrupción en el aula, utilizado también en el estudio 1. El perfil obtenido por este profesor colaborador se presenta en la figura 7.4.

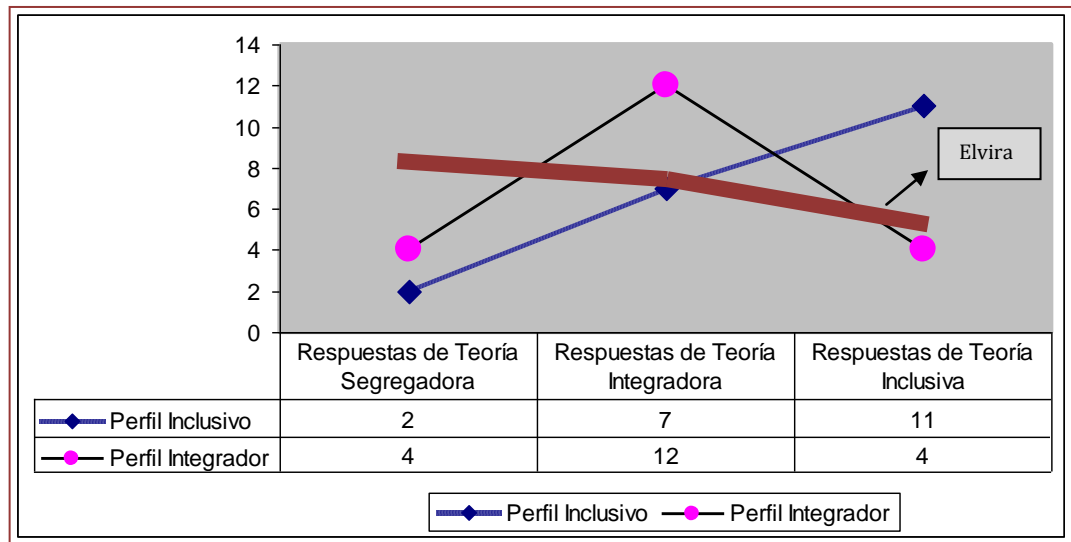


Figura 7.4: Resultados de Elvira en el cuestionario de dilemas.

Tal como se puede observar en la figura, Elvira no encaja de manera exacta con ninguno de los dos perfiles identificados en el estudio anterior. Esta profesora manifiesta preferencia por posturas segregadoras (8) e integradoras (7) al contestar la mayoría de los ítems del cuestionario.

7.2.3. TERCER CASO: PILAR

Pilar tiene 56 años, es profesora general de Enseñanza Básica con mención en Historia y Geografía. Tiene más de 34 años de experiencia docente. Está contratada como profesora de planta permanente por la Corporación Municipal. Hace un año que trabaja en la Escuela Gabriela Mistral, anteriormente estuvo 30 años en la misma escuela. Ella misma pidió el cambio de escuela, debido al fallecimiento de una de sus mejores amigas, que también era profesora de ese centro.

Durante el tiempo que duró esta investigación, Pilar fue profesora jefe del primer año básico, que estaba compuesto por 42 estudiantes. Al año siguiente, siguió con los mismos estudiantes en segundo básico. Debido a que era profesora jefe, realizaba prácticamente todas las asignaturas a su curso, excepto inglés y educación física. Esto suele suceder en el primer ciclo de enseñanza básica (1º a 4º básico) en las escuelas de Viña del Mar, cursos en los cuales generalmente los estudiantes mantienen el mismo profesor para la mayoría de las asignaturas durante el primer ciclo de enseñanza básica.

Pilar fue la única profesora de su escuela que accedió a participar en esta investigación. Propuso amplios horarios para el acompañamiento, puesto que gran parte de la jornada escolar estaba con su curso. Del mismo modo, dio libertad para acompañarle las veces que se estimaran convenientes, con o sin previo aviso.

ACOMPañAMIENTO EN EL AULA

Tal como comentábamos anteriormente, las clases en las cuales se acompañó a Pilar trataron asignaturas variadas, con lo cual hubo un amplio abanico de actividades que se observaron: dibujar un cuento, disfrazarse de animales, desarrollar guías de trabajo, organizar visitas fuera de la escuela, aprender figuras geométricas, aprender letras, entre otras.

Pilar trabajaba acompañada de una asistente en todas las clases. Esta asistente era contratada por la Corporación⁴⁷ para apoyar a Pilar especialmente en la enseñanza de la lectoescritura. Dicha asistente se limitaba a colaborar con Pilar en lo que ella requiriera, no obstante, fue una preocupación explícita de Pilar esta colaboración:

No sé cómo hacer para que la ayudante, me ayude más, y no se pase haciendo adornos para la sala (Entrevista).

En algunas ocasiones también había estudiantes de pedagogía que hacían práctica pre-profesional acompañando a Pilar en sus clases, ya sea realizando una actividad con los niños u observando las que Pilar desarrollaba.

En total, Pilar fue acompañada en su aula durante 9 sesiones. En ninguna de las clases ella presentó a la investigadora principal; fueron los mismos niños quienes desde la primera clase hicieron las preguntas pertinentes para conocer a la persona que los visitaba y se quedaba en su aula por las mañanas. Pilar les dio el espacio para eso y para que gestionaran entre ellos el asiento que podría utilizar la investigadora cuando fuera de visita. Del mismo modo, pocas veces la investigadora pudo sentarse a anotar por completo los eventos críticos que ocurrían, puesto que por lo general los niños le solicitaban algunas ayudas específicas y, de a poco, la profesora también. Por esta razón, la mayoría de las notas de campo con esta profesora fueron complementadas después de cada visita.

Dentro de los adornos que tenía el aula, destacaba un cuadro de cartulina que contenía las normas de convivencia que debían seguir los estudiantes:

Dentro de la sala, en el diario mural, tienen una cartulina pegada de gran tamaño que contiene las normas de convivencia del curso: 1) escuchar con atención y respeto; 2) respetar los turnos; 3) alzar la mano para pedir la palabra; 4) llegar a acuerdos a través del diálogo. No a la violencia (nota de campo, clase 2).

⁴⁷ Todos los profesores de primer año básico en la comuna que tuvieran más de 40 estudiantes en su aula contaban con dicha ayuda por parte de la Corporación Municipal.

Asimismo, el aula tenía un cuadro grande en una de sus paredes de adelante (al lado del pupitre de la profesora) que contenía los nombres de cada uno de los estudiantes del curso. Al lado de cada uno de los nombres había “caritas tristes” o “estrellitas” de acuerdo al comportamiento que cada estudiante mantuviera dentro del aula. Correspondía a un sistema de refuerzo implementado por la profesora, el cual fue utilizado sistemáticamente a lo largo del tiempo que duraron las observaciones en aula.

Teniendo una descripción general de elementos particulares del acompañamiento en aula realizado con Pilar, daremos paso a la descripción del contenido de sus concepciones docentes.

PRÁCTICA EN EL AULA Y CONTENIDO DE LAS CONCEPCIONES

Durante el acompañamiento en aula, se pudieron observar un conjunto de actividades que Pilar realizaba con sus estudiantes en las diferentes asignaturas que desarrollaba, entre ellas:

Pilar y los niños trabajaron en el patio. Un grupo importante de niños estaba disfrazado de animal y cada animal debía comentar al resto del grupo algunas de sus características principales (lugar en donde habita, forma de reproducción, tamaño). Todos los niños con disfraz realizan su disertación. El resto de los niños ya se había disfrazado o debía hacerlo a la clase siguiente. Cuando cada niño debe disertar, Pilar se preocupa que el resto ponga atención, luego de cada intervención hace preguntas al grupo sobre lo que ha dicho el compañero y le da un aplauso. En la actividad, la acompaña Rosa y una alumna en práctica, ellas se encargan de mantener a los niños en el lugar del patio que está determinado para la actividad, puesto que alguno alumnos intentan salirse del perímetro para ir a jugar. Pilar, se preocupa de desarrollar la actividad (nota de campo, clase 2).

Esta clase de lenguaje los niños están tratando el género literario de la poesía. Están sentados en grupo y cada grupo elige un representante que lee una poesía que aparece dentro del libro. Se van rotando los grupos y los representantes (nota de campo, clase 9).

Los niños deben completar una guía de matemáticas que está en el libro. Son problemas de matemática de adición y sustracción. Cada niño trabaja en su banco, con su libro (nota de campo, clase 3).

En las diferentes actividades, se pudieron observar un conjunto de situaciones que motivaron la intervención de Pilar para mantener un clima adecuado para el aprendizaje y la convivencia en la sala de clases. A lo largo del tiempo, se lograron identificar algunas estrategias específicas utilizadas por la profesora para resguardar el silencio en la sala y contar con la atención de sus estudiantes, tales como:

- Ejercicio de contar: Cada vez que subía el nivel de ruido por parte de los niños, Pilar decía “¡Atención niños!, uno... dos... y tres” (haciendo el gesto con las manos también). Frente a esta acción de la profesora, los niños se disponían a poner atención y se lograba silencio en el aula. En general, esto era utilizado por Pilar cuando iba a dar una instrucción o una explicación sobre un tema.
- Ejercicio de respiración: Es una variante de la técnica anterior en donde Pilar acompañaba el contar uno, dos y tres con ejercicios de respiración: “Respirando ¡uno! (se inhalaba y exhalaba), ¡dos! (se inhalaba y exhalaba) y ¡tres! (se inhalaba y exhalaba)”. Al igual que el ejercicio anterior, con esta acción de Pilar sus estudiantes se disponían a poner atención y guardar silencio.
- Hacer el nido: Esta técnica consistía en que los estudiantes se disponían apoyados con los brazos cruzados sobre la mesa en silencio, en disposición de escuchar. Con el uso de esta técnica se lograba silencio en la sala. Pilar lo utilizaba para actividades en donde necesitaba que sus estudiantes mantuvieran la atención por un tiempo más largo, como por ejemplo, escuchar un cuento o instrucciones largas. La instrucción dada para esto era “hacer el nido” e inmediatamente los niños sabían lo que tenían que hacer.

- Cantar “La lechuza”: esta es una canción tradicional en Chile que se canta para que los niños se queden en silencio, dice así: *“la lechuza, la lechuza, hace schhh, hace schhh, como la lechuza, como la lechuza, yo hago schhh, yo hago schhh”*. Esta canción era cantada una o dos veces hasta que se lograba silencio y cada estudiante estuviera en su puesto. Generalmente, Pilar utilizaba esta técnica cuando varios niños estaban deambulando por la sala y el nivel de ruido era alto, mediante esta canción los volvía a centrar en la actividad. Cuando Pilar comenzaba la canción, los niños la seguían cantando y los que estaban de pie, iban a sentarse mientras cantaban. La canción se repetía cuando al terminar no todos los alumnos estaban en su lugar o cuando no se lograba el silencio esperado.

Por otra parte, para responder ante conductas específicas de algunos estudiantes, como por ejemplo: desobediencias, conversar, molestar a los compañeros, no hacer la actividad, se observaron acciones como las siguientes:

Pilar le ha dicho tres veces a Juan que termine su tarea, pero Juan sigue jugando con una pelotita distrayendo a sus compañeros. Pilar lo llama y lo deja de pie al lado de la pizarra durante unos cinco minutos. Cuando pasa el tiempo, Pilar le dice “que lástima que tenga que hacer esto para que usted entienda que debe venir a la escuela a aprender, ¡vaya y termine su tarea!”, el niño va a su puesto y se queda quieto, Pilar lo ve y le dice “¿es que no entiende?, a ver... ¡ven!” y se pone a ayudarlo a iniciar la tarea y esclarecer las dudas que tiene el niño (nota de campo, clase 3).

Pilar está haciendo una clase sobre las necesidades vitales de los animales, y les explica a los niños la diferencia entre anfibios y reptiles. Pedro está conversando constantemente, Pilar le dice al resto del grupo “qué pena que Pedro no me escuche”, frente a esto Pedro deja de conversar. Cuando el niño lo hace, Pilar agrega “si quieres tú podrías seguir explicando, ¿puedes?”, el niño le dice que no, entonces Pilar sigue su explicación frente al curso y Pedro se queda en silencio durante un rato (nota de campo, clase 5).

Durante la clase, Luis le pega a un compañero. Pilar se percata inmediatamente y dice “tía Rosa (dirigiéndose a su asistente) llévelo afuera”, la asistente se lo lleva. Pilar termina de dar la instrucción, Rosa entra nuevamente a la sala y Pilar sale (nota de campo, clase 9).

Pilar está organizando una visita al zoológico para el viernes. Les pide a los niños que le deben la autorización que se la entreguen, va revisando por lista. Los niños comienzan a conversar, Pilar sigue pidiendo citaciones. Luego los niños empiezan a conversar y otros a pasearse por la sala. Después de unos minutos ya prácticamente todos los niños están jugando a algo o conversando, lo cual arma un gran barullo. Pilar les dice en voz alta “¡Schhh si seguimos así nos van a dejar a todos encerrados en el zoológico con los monos!”. Los niños se ríen. “Ya monitos, a disimular y ¡vayan a sentarse!”, los niños se ríen y se van a su puesto. No se quedan en silencio, pero se calma el ambiente. Cuando termina de recopilar las autorizaciones, Pilar empieza a entonar “la lechuza” (nota de campo, clase 6).

Otro elemento observado durante las clases fue la continua modificación de la organización espacial de los asientos dentro de la sala. A veces estaban dispuestos en filas paralelas, otras veces formando una medialuna, otras veces en grupo. Una de estas veces los niños estaban distribuidos en la sala según la actividad y el nivel de complejidad de la tarea que estaban realizando, el cual era diferente según el grupo:

Hoy Rosa (la asistente) está colaborando en revisar los cuadernos de algunos niños, que según lo que entiendo, son los que van más atrasados en el aprendizaje de la materia. Otro par de niños están con Pilar y trabajan con ella. Otros niños están en sus bancos y hacen solos la actividad, cuando se acercan a Pilar para preguntarle algo, ella les dice “intente hacerlo solito, usted puede”. Luego Rosa ubica a otro grupo de niños en otra parte de la sala y trabaja con ellos. Al final me da la impresión de que están todos haciendo la misma actividad pero con dificultades y ayudas diferentes (nota de campo, clase 8).

También llamó la atención la diferencia de conducta de los estudiantes cuando estaba Pilar en el aula y cuando no estaba:

Hoy día hay una estudiante en práctica en la sala que ayuda a Pilar a realizar una actividad sobre las figuras geométricas. La asistente está revisando unas tareas del libro de los niños. Pilar debe salir de la sala y cuando lo hace adentro aumenta bastante el nivel de ruido y los niños empiezan a desconcentrarse de la tarea. Tanto la alumna en práctica como la asistente llaman la atención de los niños, pero la inquietud persiste. Cuando Pilar entra a la sala, automáticamente los niños vuelven a hacer la actividad. No es necesario

que Pilar diga palabra alguna para que los niños vuelvan a centrarse en la actividad (nota de campo, clase 7).

Con esto, y de acuerdo a las explicaciones sobre su práctica que Pilar planteó durante las entrevistas se vio que en función de los **métodos de intervención** ante la disrupción se identificaron concepciones relacionadas tanto con el uso de *métodos proactivos como métodos reactivos* de intervención. Por un lado, hay un conjunto de acciones y reflexiones que apuntan a una modificación de conducta en el corto plazo, en tanto sería importante resguardar la atención de los estudiantes y mantener el control sobre su conducta de manera directa, por medio del uso de castigos y premios, por ejemplo:

Les reto para que presten atención, si no prestan atención, si no están atentos, de ahí parte todo mal (Entrevista).

Lo que me ha resultado tanto con mi hijo- porque con mi hijo grande lo hago muy a menudo- es no pescarlo para nada, ni siquiera mirarlo, y él se da cuenta al tiro que algo me pasa a mí... y me ha dado resultado porque después él ya se siente tan ignorado por mí (Entrevista).

“Ellos reaccionan con una nota y les digo ‘mira no alcanzaste y te vas a quedar sin nota porque ya es tarde’, ellos reaccionan fácilmente con esos estímulos de la estrella, de la nota, de la comunicación, de que lo haga leer. Con esas pequeñas cosas reaccionan y vuelven a la realidad (...) (Entrevista).

Dentro de estos mismos métodos reactivos, Pilar hizo referencia a factores relacionados con la contingencia y la intuición como elementos relacionados con su uso, por ejemplo comentó:

A veces me fijo en cómo está el día, en cómo llego de inquieto este cabro. Por ejemplo, hoy día me tocó computación, hice muchos cambios porque ya, llegaron y se sentaron ellos, yo vine a avisar que si venía alguien atrasado, no fuera para la sala, porque se iba asustar porque teníamos oscuro y con llave, porque estábamos todo en la sala de computación, y se sentaron todos a su gusto y se sentaron todos los hombres aquí, las mujeres acá. Había

un pequeño desorden, entonces ahí hice hartos cambios como del momento “ya éste está hablando mucho, ven para acá, tu para allá” (Entrevista).

(...) Y de repente incide hasta el ánimo que una tenga porque de repente tú... están todos muy inquietos y ya yo no voy a empezar a probar haber que le gusta a este, que quiere o no, si no que al tiro “¡Ya! ¡Te fuiste para afuera!” Son muchas variables, uno no tiene pensado de antes, en el momento lo que te resulte y hasta como amaneciste hoy día va a depender lo que tú hagas (Entrevista).

Por otro lado, hay un conjunto de reflexiones que dieron cuenta de concepciones ligadas al uso de *métodos proactivos*, en donde, por una parte, se intuía que los métodos reactivos no daban el resultado esperado y, por otra, se vislumbraba la necesidad de avanzar hacia la prevención de la disrupción por medio de actividades motivadoras, contextos que guiaran la conducta de los estudiantes y valoración de la empatía dentro de la práctica docente:

Yo creo que he tomado varias estrategias: a veces los ignoro y dejo que hagan lo que quieran, otras veces me pongo pesada y les grito, otras veces los castigo, el otro día ya volví a la época prehistórica y le puse “me porto mal” y parado al ladito del cartel, o sea, he hecho todas las cosas y ellos no reaccionan (...) entonces si el niño reaccionara debería decir “ayer me castigaron, entonces ya no puedo hacer lo mismo” pero... ¡lo vuelve a hacer! Es porque hay algo más y me encantaría saber qué es (Entrevista).

Estas técnicas del nido son justamente para captar la atención de los niños, para ponerlos en estado de concentración (Entrevista).

Me gusta mi curso, me gusta porque las cosas que se me ocurren las puedo hacer, el otro día se me ocurrió el acto del día del libro, de vestirlos a ellos de personaje, como no nos cuesta hacer rimas, entonces lo hacemos en el curso y sale bien, y ahora igual para el 21 de mayo vamos a hacer algo y todos los niños se entusiasman, y como son niños chicos son fáciles de motivar (Entrevista).

Como yo tengo hijos adolescentes también eso me ayuda a colocarme en el lugar de ellos, de si fuera Juan o Pedro y yo tuviera ese problema. Entonces por eso siempre estoy ahí tratando de conversar con ellos, de ayudarlos (Entrevista).

Respecto a **los procesos de enseñanza y aprendizaje** Pilar organizaba actividades individuales y grupales en la cuales la homogeneidad pareció ser un elemento importante a la hora de organizar el trabajo en el aula. Anteriormente, se ha comentado una nota de campo relacionada con la observación de actividades diferenciadas según complejidad para distintos grupos de estudiantes, pues bien, respecto a esto y a los principios relacionados con la organización de los grupos en el aula, en las entrevistas aparecieron explicaciones como las siguientes:

Estos días igual he estado tratando, he estado dando tareas, en un grupo y otro. Hice una fila no me resultó porque todos los otros decían cosas, decían: “tía que esta es la fila de los tontos”... al contrario yo nunca le puse así, yo decía grupo 1 y grupo 2, nunca le dije la fila de aquí y la de allá. Esa fila hacía cosas más simples, era un número, algo muy sencillo, “en los números nosotros vamos a estar hasta el mil y ellos van a estar hasta el cien”, “acá completan secuencias... hacen todo hasta ese número, adicionan, sustraccionan todo con ese número no más, y acá el otro grupo hace esto otro”, tampoco me resultó... ahora los senté así en círculo para que el del lado apoye, los cambié y todo, también algo ha resultado, algo porque a veces el niño profesor -igual que el profesor de verdad -como que se complica porque el compañero no aprende, entonces al final termina - me he dado cuenta - hasta haciéndole las cosas (Entrevista).

(...) porque hay muchas actividades que el grupo bueno-bueno, los adelantados, lo hacen en un segundo, entonces después yo les digo ¿ya copiaron? ¿ya terminaron?, entonces ellos ya terminaron ya, y lo hicieron bien, entonces les digo “subrayen tal cosa”, “ahora dibuje tal cosa”, mientras los otros van en la primera, entonces igual si yo tuviera todo el grupo más o menos igual sería con ellos más fácil (Entrevista).

Yo creo que sería lo más razonable que a todos lo que tienen dificultades se les buscaran las dificultades en común y estar una hora diariamente con esto, la otra hora con lo otro, pero no que estén revueltos porque si no, no avanzan (Entrevista).

Respecto a la epistemología base, se identificó preferencia por actividades y explicaciones relacionadas con *epistemologías directas o interpretativas* de la enseñanza y el aprendizaje, en donde hubo una alta valoración del resultado obtenido y del rol central que tendría el profesor como mediador del aprendizaje en estudiantes que serían receptores de

la información, razón por la cual la atención sería un valioso aliado. Por ejemplo, al preguntarle respecto al procedimiento por el cual elige la distribución de los niños en el aula, Pilar comentó:

Generalmente pongo a uno que conversa mucho con uno que no hable nada, una tumba que aunque le digan lo que sea....todas las estrategias, todas las cosas en bien de me presten atención. O sea yo encuentro que aunque sean chicos, a mí me da gusto en la mañana hablar media hora de un tema interesante y que ellos estén todos escuchando, todos, quizás entendiendo, quizás prestando atención, pero nadie se mueve y están todos vista al frente tratando de comprender lo que yo estoy diciendo (Entrevista).

No obstante, apareció en las reflexiones de Pilar la importancia del contexto en la generación de aprendizajes, pero específicamente relacionado con el aprendizaje de valores:

(...) el hecho de ser profe es como un cura más o menos, o sea, si tú quieres inculcar valores, se viven, uno tiene que practicarlo con uno mismo (Entrevista).

La labor de un profesor, más que nada, más que los consejos, porque los niños de repente saben cosas de un tema más que uno por todos los medios que tienen ahora, entonces... eso es enseñar, con la vida misma, con como uno se porta, con las reacciones que uno pueda tener en algún momento ¿viste? (Entrevista).

Ahora bien, respecto a las concepciones relacionadas con la **atribución de causalidad** de la disrupción en el aula, aparecieron atribuciones individuales y ambientales. Las atribuciones individuales estuvieron referidas principalmente a factores físicos o biológicos, en los cuales la adecuada administración de medicamentos tenía un importante rol, por ejemplo:

[Refiriéndose a las causas de la disrupción] Yo creo se debe a algo biológico, algo físico, no se me ocurre más porque de los inquietos, inquietos, de los que logro pocas cosas con ellos en la parte pedagógica, en la parte de los contenidos para que aprendan, hay dos o tres mamás que son bien preocupadas, entonces ya no es cosa de la casa, pero es como si fuera más fuerte que ellos, esa cosa de pararse, ir a molestar, andar gateando y andar sacando cosas ¡es más fuerte que ellos! porque yo he tomado varias estrategias (Entrevista).

La neuróloga pidió un Test de Conners de todos los profesores que le hacen clases y ahí se dieron cuenta que el niño estaba con problemas y ahora le estamos dando las tabletas y ya está volviendo a la normalidad (Entrevista).

En cuanto a las *atribuciones ambientalistas*, Pilar hizo referencias a su propio rol de profesora y a las dificultades que los estudiantes tendrían en su entorno familiar como otros posibles motivos de la aparición de disrupción en el aula, pero siempre secundarios a factores individuales:

(...) acá el que adrede y que insiste en molestar, eso me saca de mis casillas, esas cuestiones me molestan mucho y trato y trato y respiro de... para no hacerlo, pero no, al final “ya, pásame tu agenda” y le cuento toda la historia a la mamá otra vez, todo, todo, todo. A pesar de que la mamá me ha dicho que aquí y allá, de que el papá se fue, de que está sola y que está en el psicólogo toda la familia (Entrevista).

Lo hacen por llamar la atención, como en el comercial este, porque quieren llamar la atención y a lo mejor yo estoy aburrida, a lo mejor no le interesa en realidad lo que hablo, hay de repente temas que a pesar de todas las reformas que se han hecho, vienen de no sé donde (Entrevista).

En función de las atribuciones de causalidad, en Pilar se identificaron concepciones que incluyeron la **posibilidad de cambio** de las conductas problemáticas en el aula, a pesar de que dichas atribuciones fueran principalmente asociadas a factores externos a la profesora. No obstante, el cambio era concebido más fácil de lograr en algunos estudiantes, puesto que en otros las estrategias utilizadas todavía no estaban dando resultados:

Es que eso depende del niño y también de la reiteración. Porque si yo con Pedro he hecho a, b, c y ese me resulta, yo quiero saber si le pasa lo mismo con Juan y estoy tranquila con esa. Cuando no me resulta es cuando viene el problema y sigo intentando otras cosas (Entrevista).

Del mismo modo, parece evidente la fuente de malestar que significaba la necesidad de modificar algunas situaciones en el aula y no poder hacerlo, por ejemplo:

(...) ¿cómo no va a entender? si me está escuchando y todo, ¿cómo no va a entender que no haga eso porque está mal? e insiste en lo mismo, me descompone, o sea ya pierdo la paciencia con eso, cuando ya es la tercera o la cuarta ya me satura (Entrevista).

Respecto a las concepciones relacionadas con la **cultura profesional**, en general Pilar refirió una poca percepción de apoyo asociada a un sentimiento de malestar debido a esta falta. Es decir, que aún desde la evaluación negativa del apoyo percibido en su práctica, Pilar identificó la *colaboración mutua* como un proceso necesario, urgente y posible de practicar en la escuela.

En relación con el *papel de la familia*, si bien hay explicaciones de Pilar que aluden a las ocasiones en que las familias no tienen los recursos para apoyar las soluciones a las dificultades que se presenten en el aula, por ejemplo:

(...) ahora que tú le llamas la atención a un niño, y la mamá a través del niño o de una comunicación o cualquier medio ¡reclama, o sea, no te apoyan ni siquiera en eso, o sea decir “profesora, yo voy a hablar con él”, no, te dicen “¿qué quiere que haga yo?”, o te dicen “yo no sé qué hacer con este niño” (Entrevista).

También Pilar dio cuenta de concepciones que estaban ligadas a la necesidad y posibilidad de *contar con espacios de colaboración* e intercambio con las familias de los estudiantes, por ejemplo:

Se me ocurrió que las mamás, dos o tres mamás, fueran a ayudarme porque era un primero básico muy numeroso, entonces le pedí permiso a la directora para que las mamás me sirvieran como monitoras. En mi sala trabajaban todo el día conmigo y le puse a ese proyecto “volviendo a clases con mamá”. Las mamás se quedaban conmigo, y me ayudaban en cosas, era excelente (Entrevista).

Es que tiene que ser una cosa como la vuelta de mano, “yo hago esto”, porque a los apoderados les gusta venir, les gusta mirar lo que estamos haciendo (...) (Entrevista).

(...) pero yo insisto que es mucho mejor tener eso (refiriéndose a los apoderados dentro de la escuela), o sea, darles un espacio, un poquito más de lo habitual, así se van a conseguir más cosas que poniéndoles todas las barreras (Entrevista).

En relación con la percepción de *apoyo entre docentes* de la escuela, también se identificó una baja percepción de apoyo asociada a una urgente necesidad de contar con espacios de ayuda mutua. De este modo, se percibió un bajo compromiso de los colegas y una falta de cohesión grupal, por ejemplo Pilar comentó:

O sea, yo también quiero llegar a mi casa en la tarde, pero no desesperada, entonces ayer una colega me dice “¿oye te vas a quedar?”, yo le digo “sí, porque me corresponde quedarme hasta las 5” -pero bien, haciendo cosas a mí me falta tiempo para hacer cosas- entonces otra profe me dijo “ah es que a ti te pagan más” por hacer broma obviamente y otra le dijo “no, no le digas nada”... Yo no me enojo porque me dicen esas cosas y es porque igual yo tengo que hacerlas, entonces yo no estoy desesperada viendo la hora para irme como ellas (Pilar).

Pero acá yo veo que las que se dicen amigas... he escuchado cosas feas entre ellas, o sea, cuando una se desaparece la otra uff... y yo digo ¿pero si son de tantos años amigas? ¿cómo? A mí no me cabe en la cabeza... (Entrevista).

(...) otros colegas están todo el día, desde que llegan “ay ya nos fuimos recién y ya estamos de vuelta” y se quejan, se quejan que por qué hay que hacer esto, que por qué hay que hacer lo otro, y ahí entonces a mí todavía me queda el espíritu de querer hacer cosas (Entrevista).

No obstante lo anterior, aparecieron concepciones vinculadas con la necesidad y urgencia de contar con espacios comunes de colaboración e intercambio entre docentes :

(...) hay varios que estudian, que están haciendo post grados, que están haciendo varias cosas pero no lo han compartido... conmigo por ejemplo, yo nunca he escuchado en el consejo técnico que digan: ‘chiquillas les tengo que contar que aprendí esto tal día y que quizás esto te resulta’. Falta eso, una instancia así en el consejo técnico (...) (Entrevista).

(...) podríamos decir ‘ya juntémonos todos los profesores que hacemos matemáticas aquí’ y veamos cómo lo haces tú, cómo lo hago yo, a los niños qué les cuesta ¿cómo lo haces tú?

que se aprenda las tablas por ejemplo, y así anotar lo que se comenta y lo que se aprendió (Entrevista).

En relación a las concepciones sobre el *apoyo de otros profesionales*, Pilar refirió aspectos que dan cuenta de una baja percepción de apoyo, ligada a ideas de desconfianza e inutilidad en relación a los efectos que dichos profesionales provocarían en su práctica en el aula, por ejemplo:

El neurólogo me hizo una movida súper fea, llegaron dos de los que toman pastillas súper inquietos, marzo y abril súper mal, así de golpearse, tener problemas en el recreo que todos se quejaban y entonces una mamá por circunstancias equis viene todos los días a vender almuerzo porque quedó sin trabajo, entonces al observar a los niños me dijo “tía, sabe que tengo cargo de conciencia, porque la veo, ¿sabe por qué el niño se está portando así? Porque el neurólogo me dijo que la probáramos a usted y que no le diéramos tabletas sin decirle a usted, ‘va a estar Juan sin tableta pero usted no le diga a ella a ver qué pasa’ (Entrevista).

Ahora en la escuela hay una fonoaudióloga, todos los cursos tenemos problemas pero no hay ninguno que necesite fonoaudióloga, o sea, no me va a resolver nada, o hay una psicóloga se le está pagando por el Proyecto SEP y todo, pero las veces que yo le he pedido que me vea al niño porque hay algo urgente, me dice: ‘Pilar eso es un pelo de la cola, tengo tantos niños con otras cosas, mira dile que haga esto, esto otro’ y listo, hasta ahí no más llegamos. Entonces yo siento que no... que como recursos no, no nos va a servir, o sea a mí en particular no por lo menos, sigo funcionando igual , yo me sigo como desesperando sola (...) (Entrevista).

Sin embargo, de manera muy específica, Pilar identifica la colaboración con algunos de los profesionales que trabajan en su escuela:

Claro, yo he visto algunos resultados el año pasado y ahora en este año... con la educadora diferencial, en particular con ella (Entrevista).

En todo caso igual hay un grupo que se ha dado cuenta, que veo yo que pensamos lo mismo, la de diferencial, la otra chica que se quedó sin curso ahora que es la educadora a ella la tienen ahora para que tome las lecturas y haga reforzamiento. Me gusta como son ellas, tienen otra, otra parada, otra manera de actuar (Entrevista).

Como ella es más joven maneja todos esos términos nuevos, pero nunca tenemos el tiempo como para sentarnos a conversar, por eso me gustaría no ir a cursos ni meterme a internet a leer porque es *fome*⁴⁸, pero tener el tiempo y la disposición para que María [la educadora diferencial] una tarde, por decir una tarde que lloviera todo el día, que ella viniera y sentarnos y que ella me dijera mira: ¿tú quieres esto? haremos esto, esto, esto (Entrevista).

Finalmente, respecto a la cultura profesional relacionada con la *percepción de apoyo por parte de los directivos* de la escuela, aparecieron referencias respecto a la petición directa de ayuda con respuestas en variados niveles de apoyo. Con ello se visualizaron concepciones referidas a la importancia de contar con los directivos como espacio de apoyo y retroalimentación de la práctica, por ejemplo:

Pero aquí, por ejemplo en esta escuela, la directora el año pasado no quiso... hubo un tiempo que estuve sin ayudante, le dije a la directora, yo no conocía a las mamás pero siempre hay una que se destaca porque viene, está atenta, te pregunta y la directora me decía que era peligroso (Entrevista).

(...) y yo mientras voy haciendo cosas, voy a la jefe de UTP a preguntarle su opinión (Entrevista).

Que a lo mejor si a ti te apretaran y llegara tu jefe de UTP una vez, cada quince días a verte, tú tendrías más al día las cosas (se refiere al libro de clases), ¿no? porque si no, de repente yo misma, de repente hago cosas buenas y todo, pero también a veces no hago nada, estoy cansada(...) y si no consigno las actividades en el libro... ponte tú faltaste, o llegaste atrasada, y cualquier persona toma el grupo, ¿cómo la persona va a saber ahí al leer el libro dónde vas? (Entrevista).

En todos los casos que aluden a la percepción de apoyo, si bien éste se percibió en poca medida, aparecieron concepciones ligadas a la necesidad de la colaboración mutua, a la importancia de la cohesión grupal y del trabajo en equipo.

⁴⁸ “Fome” se utiliza en Chile como sinónimo de “aburrido”.

Por otro lado, en cuanto a los principios éticos que dirigen la práctica de Pilar, aparecieron ideas sobre la importancia de proveer un contexto seguro de aprendizaje y querer a los estudiantes, ambos elementos presentes en la **ética del cuidado** referida por esta profesora. En cuanto a querer a los estudiantes, apareció el interés por conocer las necesidades de los estudiantes, por ejemplo Pilar ante la pregunta sobre lo que ella suponía que recibían de ella sus estudiantes, explicó:

Atención, ellos a saben que a cada uno yo los conozco, a cada uno de ellos, que sé lo que necesitan, que les doy el tiempo que necesitan y que estoy preocupada por cada uno de ellos. Entonces yo creo que ellos sienten eso, que yo sé que a éste le gusta dibujar, que al otro le gusta esto, que al otro le gusta que le hagan una broma con tal cosa, y al otro yo conozco, no sé... cómo se llama su perrito, le pregunto cómo está... eso que saben que yo a cada uno... me interesa cada uno como son (Entrevista).

En este sentido, para Pilar demostrar y sentir afecto por los estudiantes afloró como un importante aspecto al intentar explicar la motivación por su práctica docente, así como también lo fue el instaurar un ambiente de respeto “con” y “entre” los estudiantes, por ejemplo:

Pero a mí, aunque suene cursi, me reconforta eso de los besitos, de que me abracen de que anden ahí, un montón, agarrándome de la pierna y todo: “no se vaya”, me van a dejar no sé cuantos a la a la sala, y me dicen “le llevo la cartera”, y me meten galletas y dulces en la boca, y me dan dibujos... eso todavía me gusta, eso me alimenta yo creo (Entrevista).

Es que más que interrumpir, lo que me molesta es la falta de respeto. El trato, entre ellos y conmigo también (Entrevista).

Es la actitud para que te respeten. De repente otros niños, de otros cursos te ven en el patio y te saludan y todo, entonces, no sé *poh*, como que yo creo que por eso me resulta la comunicación con ellos, porque una tiene otra manera de verlos (Entrevista).

Como que en la casa te quiere tu familia porque es tu familia, pero ellos te quieren porque tú eres su profesora y ¡algo recibirán de ti! que ellos también te demuestran de una manera, todos esos dibujitos.. (Entrevista).

En función de lo anterior, en su ética del cuidado Pilar puso especial énfasis en la importancia de enseñar con actos más que con palabras, con lo cual la motivación del profesor por su trabajo sería un elemento fundamental para proveer de un contexto adecuado para el aprendizaje y la convivencia en el aula. Con ello, a parece la importancia de las relaciones humanas dentro de la escuela, en las cuales la humildad, la generosidad y la intuición tendrían un importante rol:

Es que a mí todavía me dan ganas de hacer cosas, no sé de donde saco las energías, o sea siempre me gustó y yo siempre he sido así y trato de hacer cosas nuevas... y todo lo que alguien inventa y ¡vamos probándolo! (Entrevista).

A mí no me cuesta mucho pedir disculpas, si yo me equivoqué, sea con la persona que barre o la directora, si yo me equivoqué yo le puedo pedir disculpa a las dos con la misma intención y con la mismas ganas y con la misma humildad, no porque es una apoderada, un xxx yo voy a decir “ay esta vieja no” o sea, ¿Cuál esa barrea esa cosa de que yo estoy aquí y tu estay allá? (Entrevista).

Yo creo que hay que hacer conciencia colectiva, de alguna u otra manera que todos sabemos mucho, poco, o algo y lo que nos resulta es bueno de imitarlo y de vivirlo (Entrevista).

Entonces al final actúas tú un poco por intuición, por lo que eres tú como persona más que lo que estudiaste, más de lo que te surja en el momento, de repente se te ocurren cosas a ti, estrategias, o decir una palabra, decirle al niño, cómo hacer que él reflexione (Entrevista).

Finalmente, en relación con la percepción de **autoeficacia** se puede decir que en Pilar se identificaron concepciones ligadas a la identificación de características personales positivas que colaborarían en la construcción de una buena práctica docente:

Tengo esa paciencia que es como un don que tengo y eso me ha servido (Entrevista).

Yo he tenido la suerte de que como que empatizo con la gente, no tengo muchos problemas (Entrevista).

Yo tengo hijos adolescentes, también eso me ayuda a colocarme en el lugar de ellos [los estudiantes] (Entrevista).

Yo considero que tengo bueno es que a mí todavía no me aburre, todavía yo vengo con ganas (Entrevista).

Del mismo modo, se identificaron ideas relacionadas con una *alta percepción de logro* en conjunto con *altas expectativas* respecto a los resultados posibles de obtener con sus estudiantes respecto a la construcción de un buen clima para el aprendizaje y la convivencia en el aula:

Entonces como la segunda vez que se hizo, yo salí por un trabajo que había que hacer y por antecedentes de la directora y un montón de cosas, quedé como representante de Viña. Entonces es una cosa, un logro (Entrevista).

Hoy día preparé un número, salió bonito (Entrevista).

Pero aquí toco un grupo tan simpático, que engancharon todos y dijeron: “de todas las cosas que dice usted, hagámoslas para ver qué pasa, hagámoslas”. Y las hicimos, y resultó (Entrevista).

De acuerdo al análisis que hemos presentado, podríamos intentar esquematizar el resumen de las concepciones de Pilar tal como se presenta en la Figura 7.5.

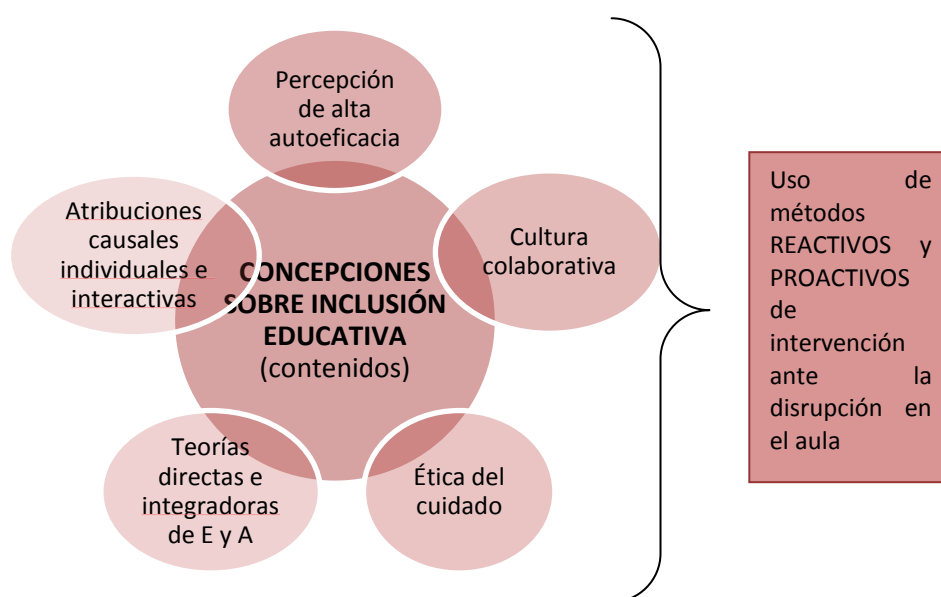


Figura 7.5: Resumen de contenidos de concepciones sobre inclusión educativa en escenarios de disrupción en el aula. Pilar.

RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO DE DILEMAS

Tal como hicimos con los casos anteriores, durante la investigación, le solicitamos a Pilar que contestara el Cuestionario de Dilemas sobre disrupción en el aula, el mismo utilizado en el estudio 1. El perfil obtenido por esta profesora colaboradora se presenta en la figura 7.6.

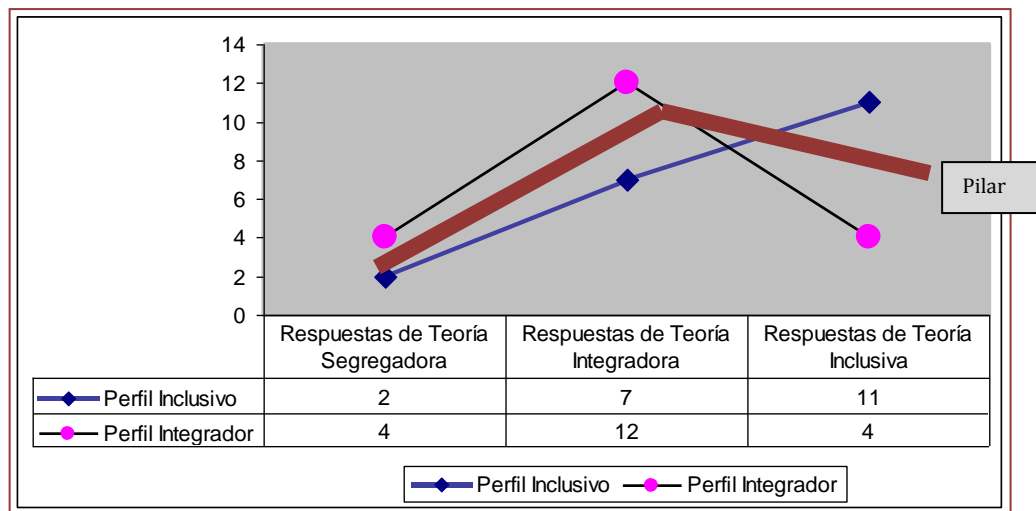


Figura 7.6: Resultados de Pilar en el cuestionario de dilemas.

Tal como se puede apreciar, Pilar presentó un perfil muy parecido a lo que en el estudio 1 llamamos perfil integrador. De manera más específica, tuvo 3 respuestas dentro de la teoría segregadora, tuvo 10 respuestas en la teoría integradora y 7 respuestas dentro de la teoría inclusiva.

7.2.4. CUARTO CASO: GILDA

Gilda tiene 59 años. Es profesora general de enseñanza básica con mención en ciencias naturales. Tiene 36 años de experiencia docente al momento de la investigación. Trabajaba por jornada parcial en la Escuela Vicente Huidobro, donde era profesora jefe de un primer año básico. Su curso estaba compuesto por 21 alumnos, a los que impartía todas las asignaturas, excepto inglés y artes.

Gilda accedió a participar en esta investigación en septiembre, por lo que el acompañamiento en su aula se desarrolló durante los últimos meses del año escolar, consignándose un amplio abanico de horarios disponibles. Del mismo modo, propuso libertad para acompañarle las veces que se estimaran convenientes, con o sin previo aviso.

Durante dicho año escolar se pudieron desarrollar varias entrevistas breves con la profesora, durante los recreos o el almuerzo. La entrevista realizada con mayor profundidad fue realizada en marzo del año siguiente, cuando Gilda ya no trabajaba en la escuela puesto que había jubilado.

Durante las observaciones en el aula, Gilda no tenía muy claro si jubilaría o no al año siguiente, puesto que existía la posibilidad de trabajar otro año más como profesora en la misma escuela, si ella lo solicitaba. Finalmente su solicitud no fue aceptada, a lo cual Gilda se anticipó consiguiéndose un trabajo en jornada parcial en un banco vendiendo créditos hipotecarios.

ACOMPañAMIENTO EN EL AULA

Las clases en las que se acompañó a Gilda correspondieron principalmente a las de lenguaje y matemáticas, en ellas la mayor parte de las actividades fueron de trabajo individual con el libro o el cuaderno de la asignatura respectiva.

Gilda, a pesar de tener un primer año básico no contaba con asistente, puesto que tenía menos de 40 alumnos en el aula. Algunas veces se observó que una de las paradocentes⁴⁹ de la escuela le colaboraba para revisar trabajos de los estudiantes.

En total, Gilda fue acompañada en su aula durante 9 sesiones, en la primera de ellas, Gilda presentó a la investigadora principal a todo el curso:

Miren niños, ella es la tía Carolina, ella es psicóloga, trabaja con niños. Nos acompañará algunas clases, ¡saluden a la tía! (nota de campo, clase 1).

Asimismo, durante el inicio de todas las sesiones observadas, Gilda instaba a sus estudiantes para que saludaran a la investigadora, al preguntarle al respecto la profesora comentó:

Yo soy súper cálida y trato de ser acogedora con las personas nuevas y pensé que era oportuno de mi parte acercarte al grupo (Entrevista).

Las clases se realizaban durante las tardes. En las mañanas, el aula era utilizada por otro curso de la escuela. Esta situación de compartir aula, se desarrollaba mientras se estaba construyendo un nuevo edificio, emplazado a un par de cuadras de la casona que la Corporación Municipal alquiló ese año para que funcionara esta escuela.

Dicha circunstancia provocaba malestar en Gilda, quien en varias ocasiones (durante las entrevistas breves) refirió su incomodidad por tener un aula tan pequeña y por la obligatoriedad de compartir el espacio con otro curso, lo que le impedía cuidar adecuadamente los materiales guardados en la sala. También refirió molestia por la deficiente aislación acústica de su aula, que impedía mantener un nivel de silencio óptimo

⁴⁹Paradocentes (o asistentes de educación), trabajan en las escuelas y forman parte de la comunidad educativa. Sus principales roles y funciones son de colaboración con la función educativa (curricular y pedagógica).

para el desarrollo de las clases, puesto que se escuchaba lo que sucedía en el patio y en las salas adyacentes.

PRÁCTICA EN EL AULA Y CONTENIDOS DE CONCEPCIONES

Durante el acompañamiento en aula, se pudieron observar un conjunto de actividades realizadas por Gilda, especialmente en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Tal como hemos planteado anteriormente, la mayoría de ellas eran actividades individuales de lápiz y papel, por ejemplo:

Los niños están aprendiendo los usos de la “ll”. Deben hacer una actividad del libro que consiste en recortar y pegar letras y dibujos en el cuaderno (nota de campo, clase 1).

Los niños leen desde su libro el cuento “Guanaco” y van anotando en su cuaderno las palabras que no conocen para armar un vocabulario (nota de campo, clase 3).

Están repasando para la prueba de matemáticas de mañana, el tema es el antecesor y el sucesor. Gilda anota las actividades en la pizarra, los niños deben copiar y contestar (...) Luego en plenario, la profesora va revisando las respuestas correctas (nota de campo, clase 4).

Se identificó en las notas de campo una actividad algo diferente, que incorporó el aprendizaje de procedimientos, relacionados con un instrumento de medición de longitudes:

En esta clase están aprendiendo a utilizar la huincha⁵⁰ para medir las longitudes de diferentes objetos. Los niños debían fabricar su propia huincha de medir y luego de eso medir diferentes elementos como su estuche, sus lápices, su banco (nota de campo, clase 5).

⁵⁰ “Huincha” es una palabra de origen quechua que, dentro del contexto de la frase, se utiliza para referirse a una cinta de plástico o género que sirve para medir longitudes. En España esto se conoce como “metro”.

Se observó que en la mayoría de las actividades solo algunos estudiantes trabajaban, generalmente los que estaban ubicados delante de la sala:

En esta clase, Paula junto con Pedro y Diego están jugando al gato (...) de 17 niños presentes por lo menos 10 realmente no hacen la actividad planteada por la profe (nota de campo, clase 2).

No todos los niños están haciendo la actividad. Los atrasados hacen otras tareas [las tareas atrasadas] pero también a veces no saben qué hacer (nota de campo, clase 3).

Hay silencio en la sala mientras se realiza la actividad, pero los niños sentados atrás no están realizando la tarea (nota de campo, clase 4).

De manera sistemática, en todas las clases observadas algunos estudiantes salían de la sala un par de minutos para ir a leer un texto en voz alta con una paradocente. Esta era una actividad solicitada por la Corporación Municipal para hacer un seguimiento del número de palabras que los estudiantes de primero básico leían por minuto. Gilda llevaba un registro detallado del número de palabras que leía por minuto cada uno de sus alumnos y pedía el reporte en voz alta cada vez que ellos volvían a ingresar al aula. Para ejemplificar esta actividad observada, hemos elegido los siguientes segmentos de las notas de campo:

Algunos niños salen a leer afuera, a los que leen poco les manda comunicación para la casa, al que lee la cantidad adecuada le pone una estrellita en el cuaderno (nota de campo, clase 6).

Gilda les dice a los niños, “todos deben leer de 58 para arriba ¡deben leer todos los días para que aumenten el número de palabras!” (nota de campo, clase 6).

(...) Gilda le pregunta cuántas palabras leyó, la niña le dice “29”, Gilda le responde “malo, no, malo” y lo registra en su cuaderno (nota de campo, clase 7).

Vuelve Paula quien no quería ir a leer [Gilda la envió a pesar de eso], cuando Paula vuelve a la sala, Gilda me dice en voz alta frente a todo el curso “ahí viene la señorita cero... ¡porque lee cero palabras!”, no le pregunta cuánto leyó y la niña se sienta inmediatamente en su puesto (nota de campo, clase 7).

Asimismo, dentro del periodo de observación de las clases, fue posible identificar situaciones que motivaron la intervención de Gilda para mantener un clima adecuado para el aprendizaje y la convivencia en el aula. En este sentido, hubo algunas situaciones y técnicas utilizadas por la profesora que fueron observadas la mayoría de las clases, lo cual podría indicar que fueron rutinas implementadas por ella en su práctica, estas fueron:

- Ejercicio de contar: Para iniciar una actividad y dar una nueva indicación, la profesora contaba “*¡uno... dos... y tres*” y los niños se ordenaban y se quedaban en silencio.
- Saludo inicial: Todas las veces que se iniciaba una jornada de clases (primera hora de clases), los estudiantes debían saludar a la profesora de pie y luego sentarse.
- Al sentir el timbre⁵¹ para finalizar la jornada o salir a recreo, los estudiantes debían salir en fila. Gilda era quien debía dar la orden de hacer la fila, puesto que cada vez que los estudiantes lo hacían de manera espontánea la profesora rectificaba en que era ella quien debía dar la orden.

Por otra parte, para responder ante conductas específicas de algunos estudiantes también se identificaron respuestas concretas por parte de Gilda. Por ejemplo, ante la desobediencia de los estudiantes, Gilda generalmente intentaba enmendar la situación, aunque en algunas ocasiones, luego de la reiteración de las conductas, Gilda ignoraba el foco de disrupción:

Juan quiere sentarse al lado de Pedro pero no hay espacio [Pedro utiliza una silla de ruedas y utiliza dos bancos por ese motivo], la profe no le deja. Juan se taima y se sienta

⁵¹ “El timbre” indica los cambios de hora en las escuelas. En algunas escuelas se utiliza una campana.

en el suelo. Llega la paradocente y quiere sacar a Juan para leer, Juan no se levanta, Gilda le dice “se va donde la directora entonces”. La paradocente intenta levantarlo del suelo, pero no puede. Gilda le dice a Pedro que le pida a Juan que se levante y vaya a leer, Pedro lo hace pero Juan no se levanta. Los demás niños miran la situación y comentan cosas en voz baja. Juan sigue ahí sentado en el suelo, se tapa su cara con la chaqueta. Gilda cuenta “¡1, 2, 3!” y empieza a dar instrucciones de la actividad siguiente al resto del curso. Juan se queda toda la clase ahí sentado en el suelo (nota de campo, clase 2).

Diego sale de la sala sin permiso, Gilda va y le dice que entre, pero el niño no lo hace. Gilda no vuelve a insistir (nota de campo, clase 2).

Diego se aburre en la tarea, logra trabajar un rato pero luego deambula por la sala y molesta a los compañeros. Gilda lo ignora (nota de campo, clase 3).

Diego pelea con Paula y se pegan, Gilda le dice “¿para qué te sientas con ella? Ya te dije que te sentaras solo”. Diego se pone como a llorar, cada vez más fuerte pero Gilda lo ignora” (nota de campo, clase 5).

Pedro está afuera de la sala jugando con los gogos⁵², me doy cuenta porque entra a sala a pedirle a un compañero algo y vuelve a salir. Gilda lo ve y no le dice nada” (nota de campo, clase 7).

También hubo muchas intervenciones de Gilda ligadas a la *corrección de conductas consideradas inadecuadas por la profesora*, las que cada vez que ocurrían eran motivo de interrupción del proceso de aprendizaje que se estaba desarrollando en el aula, por ejemplo:

Diego nuevamente está fuera de la sala, Gilda ha salido a buscar un material y al volver le escucho decir “¡no pase la lengua cochino asqueroso!”, Gilda entra a la sala y me comenta frente al curso que Diego estaba pasando la lengua por la pared. En eso el niño entra a la sala y pasa a sentarse al final, justo al lado de donde estoy yo (nota de campo, clase 3).

Van a comenzar una actividad de repaso para la prueba y deben sacar su cuaderno, Pablo no lo hace, Gilda se percata y le pregunta “¿Por qué no saca su cuaderno?”, el niño

⁵² Los “gogos” son unos juguetes que estaban de moda en esa época y venían de regalo en unos confites.

contesta que no sabe dónde escribir [parece que no les tocaba matemáticas pero Gilda va a trabajar ese contenido igual], Gilda le contesta enojada “¡use sus calzoncillos entonces!” y va a la pizarra para escribir la actividad” (nota de campo, clase 4).

Paula le pide permiso para salir al baño, Gilda comenta a todo el curso en voz alta [los demás niños estaban trabajando en el cuaderno] “si otro día un niño quiere ir al baño después del recreo, yo lo voy a dejar en vergüenza y le voy a dejar salir como guagua⁵³ tomado del delantal, ¿quieren eso?, Paula, por última vez que los hago salir al baño y te doy permiso!” (nota de campo, clase 7).

Gilda pasa banco por banco corrigiendo la postura de los niños al sentarse, cuando están mal sentados les dice “siéntate bien” y los niños lo hacen (nota de campo, clase 4).

Diego está conversando, Gilda se le acerca y le tapa la boca con la mano, Diego se queda callado, Gilda sigue la actividad (nota de campo, clase 5).

Daniel está golpeando la mesa, Gilda dice “¿Daniel se cree guagüita?, ¡vaya a tomar tetita, vaya a tomar tetita con la abuelita!”, los demás niños se ríen y Daniel deja de golpear la mesa (nota de campo, clase 6).

Mantener la atención en clases pareció ser un elemento muy valorado en la práctica de Gilda, puesto que se observaron varios eventos relacionados con restablecer la atención en los estudiantes por parte de la profesora, por ejemplo:

Un par de niños están conversando mientras deberían realizar un par de ejercicios, Gilda los separa cambiándolos de puesto (nota de campo, clase 2).

Un niño está dado vuelta conversando con su compañero de atrás, Gilda se acerca y sin decirle nada lo voltea físicamente (nota de campo, clase 3).

Manuel está desconcentrado por que Juan y Diego le están conversando, Gilda lo llama para que le muestre su cuaderno y comprueba que no ha trabajado nada. Lo sienta adelante, en el primer lugar frente al pupitre de la profesora (nota de campo, clase 4).

⁵³ Guagua: en Chile se utiliza esta palabra para referirse a “bebé”.

Pedro y Juan están conversando atrás de la sala, cuando Gilda se da cuenta se acerca solo a Pedro y le señala con fuerza el cuaderno para que trabaje, el niño se dispone a hacerlo (nota de campo, clase 4).

Gilda les quita las cosas que desconcentran a los niños sin decirles nada, solo quita (nota de campo, clase 5).

De la misma forma, a partir de la sexta sesión observada, se identificó la incorporación de “estrellitas” como premio en las clases de Gilda, por ejemplo en las siguientes circunstancias:

Este día Gilda está trabajando con dos cursos por el paro de profesores, dividió la sala en dos, un lado para los de 1º y otro para los de 2º, les ha puesto en cada mitad de la pizarra actividades según el curso, les dice “¡trabajen y les pongo estrellitas!” (nota de campo, clase 6).

Gilda hoy pone estrellitas en la frente a los que leen bien (...) cuando va a revisar los cuadernos Gilda dice “ya, el 1º que me trae el cuaderno le pondré una estrellita” un par de niños se lo lleva (nota de campo, clase 7).

Diego se acerca a mí contento para mostrarme una estrella en su frente “porque me porté bien” me dice y está anotando la tarea en su cuaderno” (nota de campo, clase 7).

Los niños están corrigiendo en su cuaderno una actividad, Gilda les dice “ya no hay más estrellitas porque se están demorando mucho!” (nota de campo, clase 8).

Diego está paseando por la sala sin hacer la actividad, Gilda le dice “ya te perdiste la estrellita!, olvídate de la estrella!” (nota de campo, clase 9).

Con esto, y de acuerdo a las explicaciones sobre su práctica que Gilda compartió durante las entrevistas, fue complejo comprender el contenido de sus concepciones, puesto que parecía que lo que ella comentaba no se correspondía con lo observado en sus clases. De esta manera, el par de entrevistas desarrolladas con esta profesora trataron menos contenidos, en comparación con el resto de los profesores colaboradores, puesto que hubo

mucha conversación respecto a lo que la profesora decía que hacía en clases, lo que se observó y lo que ella explicaba al respecto.

Para ejemplificar esto, presentaremos un extracto de entrevista en donde se cuestiona la tarea de medir las palabras por minuto que leen los estudiantes. Específicamente, Gilda planteó su disconformidad con la actividad identificándola como una fuente de estrés para sus estudiantes. Esta afirmación llamó la atención, puesto que desde lo observado en sus clases no se identificó alguna acción que diera cuenta de dicha disconformidad y crítica a la actividad, o bien, alguna medida que moderara su posible efecto negativo:

Entrevistadora: Tú dices que estresaba a los niños [haciendo referencia a la actividad de contar las palabras leídas en un minuto] ¿cómo te dabas cuenta?

Gilda: Porque cuando yo les decía que iban a ir, iban con miedo.

Entrevistadora: ¿Con miedo a qué?

Gilda: Al cronómetro pues, porque iban con cronómetro a la lectura, entonces en vez de ser un proceso de agrado para ellos era un proceso de tensión y de desagrado y era mucha competencia entre ellos y muy frustrante para el que no lo alcanzaba, entonces era penoso porque los niños no deben sufrir, son aprendizajes que van lento y de acuerdo a la capacidad de cada uno y no que sea como torturar, ahí estar sometido a normas de que tiene que leer tantas palabras por minuto, ¡si no entiende para qué sirve!

Entrevistadora: ¿Cómo crees que ayudabas o acompañabas a los niños en esta actividad?

Gilda: Les decía lo que yo pensaba “niños no se preocupen la que pone las notas soy yo, la que les toma la lectura soy yo, por lo tanto, a mí me interesa que ustedes entiendan lo que lean porque si yo les pregunto de lo que están leyendo y usted no me lo contesta aunque sea con un sí o con un no, no tiene sentido, la velocidad no importa, es para la Corporación, no tiene nada que ver con la Tía Gilda”. De esa manera los saqué de esa mancha de frustración y de tensión, porque la verdad es que cuando me sacaban cinco o seis de la sala de clases, iban todos con cara de susto, no les gustaba.

Entrevistadora: Yo me acuerdo de haber visto a Paula en eso.

Gilda: La Paula repitió, sí (...)

Entrevistadora: Ya... pero una vez ella me dijo y por eso te pregunto a ti ahora. En una ocasión me dijo que tenía miedo de ir a leer porque no sabía leer...

Gilda: ... ¡Es que no sabía poh!, no sabía y no lo logró.

Entrevistadora: Y cuando ella va y vuelve, y te dice cuántas había leído, te dice y tú le dices “malo muy malo” y ella se va a sentar ¿cómo se habrá sentido la Paula?

Gilda: Es que la Paula no conocía ni siquiera las vocales...; nada de nada!. Y siendo hija de una señora que quiso hacer muchas cosas pero a las finales el marido... o sea... su hermano es el primero del curso, del 4º B, y nadie daba nada por la Paula, la Paula hacía las cosas por inercia, pero no tenía nada internalizado, tenía una mezclanza entre lo que eran las vocales, las consonantes, otra niñita que no debía haber pasado y era la más chiquitita.

Entrevistadora: ¿Tú crees que ella puede llegar a aprender?

Gilda: Sí

Entrevistadora: ¿Entonces?

Gilda: Le falta madurez. Madurez y responsabilidad. Es una niñita que la pusieron muy chica en el colegio y la mamá... ¿por qué las parvularias⁵⁴ tienen que consultarle a las mamás sobre la repitencia⁵⁵?... porque la niña no tendría por qué haber pasado a 1º, no puede.

Tal como se puede apreciar, Gilda comenzó identificando una fuente de malestar que también fue observada en su práctica: miedo y tensión en los estudiantes cada vez que debían salir a leer con la paradocente. No obstante, Gilda describió acciones que no fueron observadas en su práctica y que, inclusive, son opuestas a ella. Al intentar comentar con Gilda sobre esto, ella los asumió en tanto los fue justificando con argumentos externos a su acción docente, vinculando atribuciones causales orientadas al déficit que tendrían algunos de sus estudiantes, enmarcando su respuesta solo a esa estudiante en particular.

Considerando lo anterior, logramos identificar algunos de núcleos de contenido de concepciones en esta profesora.

De esta forma, respecto a los **métodos de intervención** ante la disrupción, identificamos concepciones relacionadas con el uso de *métodos reactivos*. Así, la mayor parte de las acciones y reflexiones de Gilda valoraron la inmediatez de la intervención para

⁵⁴ “Parvularias” es utilizado para referirse a las educadoras de párvulos, es decir, las profesoras que trabajan en niveles de pre-básica, lo que en España se conoce como tres, cuatro o cinco años.

⁵⁵ Suspende un examen.

provocar una rectificación de la conducta en los estudiantes dentro de un plazo lo más breve posible. Con ello, parecía importante mantener la atención de los estudiantes en las actividades que ella proponía y controlar la conducta de manera directa, por medio del uso de castigos y premios, tal como se ha mostrado en la mayoría de las notas de campo transcritas anteriormente.

Por ejemplo, al conversar respecto a las técnicas más efectivas para mantener un buen clima de aprendizaje y convivencia dentro de la sala, Gilda comentó:

A veces el grito, lo reconozco, porque yo no soporto el desorden, o sea soy “anti-desorden”, o sea, me ponen atención o yo me enojo. Golpear en la pizarra y que van a escuchar y en la medida que yo voy explicando le hago que me repita para ver si me están poniendo atención, pero eso, tan simple como eso (Entrevista).

Al intentar indagar, de manera más directa, respecto a sus estrategias de intervención, la profesora comentó algunas acciones que no fueron observadas en su práctica:

[En respuesta a la pregunta ¿Cómo podías evitar que se amurrara Diego?] Buscándole por *la buena*, trataba. Por ejemplo, su mamá le mandaba mucha colación y yo le decía “Diego que rico, mira tu mamá, por Dios que te quiere, mi mami no me quiere porque no en manda ninguna colación ¿te las guardo para que nadie te las quite?” o sea tratando de ser media compinche con él, en cosas simples, entonces él se sentía como más cercano que el resto de sus compañeros (...) (Entrevista).

De esta manera, el uso del diálogo y la empatía con el estudiante, como ejemplo de acciones mencionadas por Gilda durante una de las entrevistas, no fueron observadas en el aula. Con ello, y a pesar de que Gilda hizo referencia a lo que hemos denominado *métodos proactivos* consideramos que ese contenido aún cuando está presente en el discurso de la profesora no forma parte de sus concepciones docentes. Del mismo modo, a pesar de identificar el establecimiento de rutinas dentro de su práctica, consideramos que en dichas rutinas (y en la explicación respecto de ellas), no se identificó una intención preventiva de conductas consideradas disruptivas o de traspaso del control de la propia conducta a los

estudiantes, sino más bien, se identificó la intención de controlar la conducta de algunos estudiantes de manera específica para poder actuar rápidamente en caso que se presentara disrupción, lo cual sigue siendo un método reactivo ante la disrupción.

Lo anterior estuvo muy relacionado con las concepciones sobre la **atribución de causalidad** en la aparición de disrupción en el aula, las cuales en Gilda fueron principalmente *atribuciones individuales y ambientalistas*, relacionadas con características (o déficits) particulares tanto en la personalidad de los estudiantes, como en su capacidad individual, estando la mayoría de las veces ligadas a inadecuadas pautas de crianza en la familia. Por ejemplo, aparecieron explicaciones como las siguientes:

Es que igual él no entiende nada (Entrevista).

Es que no conocía siquiera las vocales, nada de nada (Entrevista).

(...) falta de cariño, falta apoyo en la casa, la mamá trabaja todo el día y el niño queda con su abuela que es demasiado permisiva, una abuela demasiado consentidora, que lo dejaba ser al niño" (Entrevista).

(...) él era el más *guagua* de todos, pasó de curso porque la mamá no aceptó que repitiera, le faltaba madurez y el niño estaba como estresado por la exigencia que le ponía la mamá para que alcanzara el ritmo del curso, pero él no podía (Entrevista).

[Conversando respecto de las causas de las dificultades conductuales en el aula se le comenta: esa conducta se repitió varias veces, cuéntame ¿a qué crees tú que se debe?] La misma historia *poh*, mamá demasiado consentidora. Él es último hijo de sus hijos, el más chico y toda la vida se ha acostumbrado a que se le otorgue lo que él pide, que se le conceda, siempre, siempre, entonces cuando él no lo consigue le viene esta crisis, pero de mal enseñado porque después él reconocía, pero después de bastante rato que había pasado el incidente, era un buen niño.

En gran parte de las explicaciones de Gilda sobre su práctica, prevalecieron este tipo de atribuciones, inclusive al referirse a características positivas de los estudiantes, las cuales también poseían elementos individuales y ambientales:

Juan es inteligentísimo, es un niño de sacar muchas deducciones solo, es de investigar, es de preguntar, es de saber, de ver... yo no sé por qué él iba tan atrasado, no lo sé por qué tanto... es que estaba tan lleno de problemas y esa hiperactividad que tenía... (Entrevista).

Con ello, estas atribuciones individualistas incluyen la *nula posibilidad de modificación de las conductas* consideradas como problemáticas en el aula, haciendo alusión a las características de los estudiantes como elementos estáticos y permanentes en el tiempo, en el caso de Gilda se ejemplifican este tipo de concepciones de la siguiente manera:

(...) Era como pellizcar un vidrio, si el niño es así, pues así me lo habían planteado, que tenía ese problema, para qué hacerme *mala sangre*, y no me iba a poner a pelear con él porque no tenía sentido. No lo iba a entender y al final me iba a tener a mí *mala barra*⁵⁶, no iba a querer nada conmigo y yo iba a ser la que siempre lo iba a perseguir y no era mi ánimo hacerlo mi enemigo, ni yo ser su enemiga para él (...) (Entrevista).

Respecto a las concepciones relacionadas con la **cultura profesional**, para todos los casos se identificaron ideas relacionadas con las bajas expectativas respecto del apoyo posible:

Estaba en algunas oportunidades en clases pero no siempre, pero ella [refiriéndose a la orientadora del colegio], aplicaba un método como “la abuela”, demasiado consentidora o sea entonces se acercó mucho al niño, tanto, tanto así que era mi salvación o sea cuando estaba con pataleta, ella era la que lo podía controlar (...) (Entrevista).

Es que no hay espacio para la retroalimentación en esta escuela (Entrevista).

La directora es volátil, tiene un objetivo pero lo canaliza para otra parte (Entrevista).

No estoy satisfecha, porque hay demasiados niños sin apoyo de la casa y van a repetir por abandono (Entrevista).

⁵⁶ Mala barra: en Chile se utiliza esta expresión como sinónimo de cizaña.

En cuanto a los principios éticos presentes en la práctica de Gilda, aparecieron ciertos elementos que estarían hablando de la presencia de una **ética del cuidado** en tanto hubo menciones sobre la importancia de proveer un contexto familiar y demostrar afecto. No obstante, la diferencia fundamental es que en este caso, dicha ética está dirigida hacia la propia persona del profesor, más que tener como objetivo a los estudiantes o al resto de la comunidad educativa:

Ay pero echo de menos, te juro que echo de menos, me encanta este trabajo pero echo de menos mi metro cuadrado con mis pollos, yo no tengo hijos, entonces es lo que Dios me daba momentáneamente, pero me lo daba. Se iban y venían otros, se iban y volvían otros, 37 años en lo mismo, generaciones completas (...)es como los hijos que Dios me prestó y soy querida como tal, no como mamá sino como parte en su vida de formación ¿te das cuenta? Entonces echo de menos eso porque ¿qué me espera en mi casa? Me espera mi gata y mi mamá (...) (Entrevista).

Del mismo modo, apareció con fuerza contenido sobre la motivación del docente por su profesión como elemento fundamental, pero nuevamente en función de su propio bienestar.

Entré a lo pedagógico que era lo que yo quería, en contra de la voluntad de mis papás, pero ahí yo me impuse y le dije “papá yo quiero estudiar esto aunque sea una *muerta de hambre*⁵⁷, pero me gusta” y me encanta, hasta el día de hoy... y yo lo echo de menos, si pudiera dividir el tiempo y trabajar unas horas yo encantada lo haría (Entrevista).

Mi profesión yo la quiero por eso... (sigue emocionada)... ¡ay que me hiciste llorar!... qué horror... creo que es la mejor profesión para una mujer, es la más tierna, la más de mujer, la más de mamá, la más de todo(...) (Entrevista).

No hay profesión más linda y más completa que esta, o sea, me pagan por ser mamá, si pues en el fondo por eso me pagan (...) (Entrevista).

⁵⁷ La expresión “muerta de hambre” es utilizada en Chile para aludir a situaciones en las cuales no se cuenta con los recursos económicos suficientes para tener una adecuada calidad de vida.

Finalmente, apareció dentro de su discurso la mención del cariño como fuente de motivación para la acción docente, especialmente ligado a la utilización de los métodos reactivos en el aula, por ejemplo:

(...) tratando de ser media compinche con él, en cosas simples, entonces él se sentía como más cercano que el resto de sus compañeros. Yo descubrí eso, pero como a mitad de año, que era como el enganche, el preocuparme demasiado de cosas bien pequeñitas pero que él sintiera que había un nexo muy grande entre nosotros dos, pero es un caso Diego, había que buscarle así como el lazo de tenerlo como cortito pero con mucho cariño (Entrevista).

(...)o sea el niño con cariño, él con cariño funcionaba perfectamente, tú le retabas y le llamabas la atención por algo, él se amurraba y no trabajaba más, son niños especiales. Cuando fui al colegio corrió a abrazarme, pobrecito y me dijo “¿Por qué te fuiste?”, pero tan lindo, cariñoso, cariñoso.

Relacionado con el **papel de la escuela**, apareció con mucha fuerza la idea de la *escuela como un espacio formativo*. Esta idea estuvo muy relacionada con la concepción de déficit que tenía la profesora, de modo que la escuela sería un recurso, probablemente el único, que “este tipo de estudiantes” tendría para aprender las normas mínimas de convivencia social:

(...) en el fondo es formar, formar, más que educar porque el niño se educa solo, en la televisión, en la micro, pero formar – formar: “siéntate bien”, “no te metas todo el cubierto a la boca”, “no chupetees”... con niños que esa formación no la tienen en su casa, yo les estoy enseñando a ser partícipes de una sociedad futura cosa que seguramente necesitan, a decir “gracias”, a decir “con permiso”, estos niños son como animalitos, la gran mayoría de los que van a esas escuelas es porque no cuentan con mínimas cosas que son necesarias (Entrevista).

Finalmente, en relación con la percepción de **autoeficacia** se puede decir que en Gilda se encontraron concepciones ligadas a la identificación de características personales positivas, pero no necesariamente vinculadas con altas expectativas respecto a los logros obtenidos:

Los niños empezaron a tener una lectura fluida, comprensiva y tuve muchos que lo lograron. Y ahora estoy apenada porque los resultados de ese trabajo mío se diluyeron este año porque a las mamás, al cambiarse de escuela, no quisieron continuar en la tarde y mandaron al niño para la mañana y se mezclaron con otros niños que venían no con el método Mate, entonces ¡qué pena esos cambios que te echan a perder todo un trabajo! (Entrevista).

Es que nunca logré que se sentara más adelante, nunca lo logré [refiriéndose a una de sus estudiantes]. Traté pero nunca, porque ella tenía miedo a que se le controlara tanto, porque ella quería jugar y jugar y jugar. La mamá no tenía manejo sobre ella, tenía manejo su papá, un papá permisivo, papá todo, ¡viste que todos los problemas son de la casa!

De acuerdo al análisis que hemos presentado, podríamos intentar esquematizar el resumen de las concepciones de Gilda tal como se presenta en la Figura 7.7.

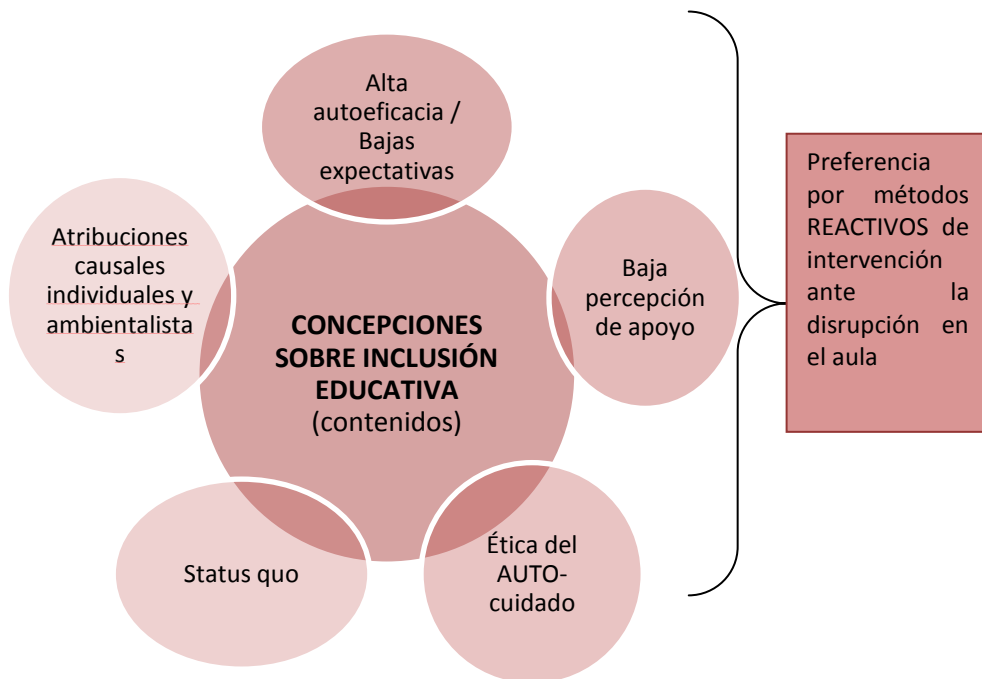


Figura 7.7: Resumen de contenidos de concepciones sobre inclusión educativa en escenarios de disrupción en el aula. Gilda.

RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO DE DILEMAS

Durante la investigación, le solicitamos a Gilda que contestara el Cuestionario de Dilemas sobre disrupción en el aula, el mismo utilizado en el estudio 1. El perfil obtenido por este profesor colaborador se presenta en la figura 7.8.

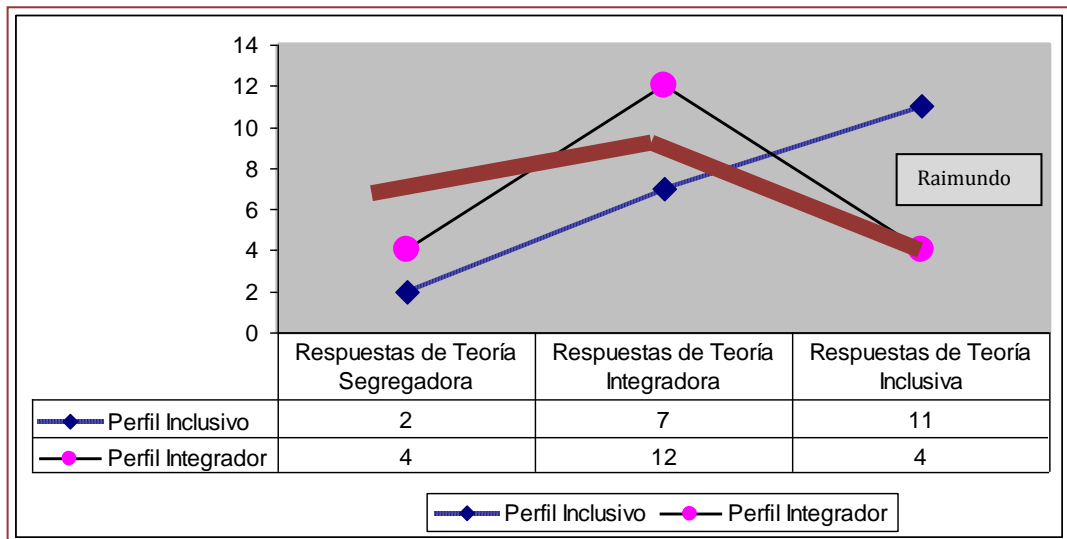


Figura 7.8: Resultados de Gilda en el cuestionario de dilemas

Tal como se puede apreciar, Gilda tuvo un perfil parecido a lo que en el estudio 1 llamamos perfil integrador. De manera más específica, tuvo 7 respuestas dentro de la teoría segregadora, tuvo 9 respuestas en la teoría integradora y 4 respuestas dentro de la teoría inclusiva.

7.3. DISCUSIÓN

En este capítulo hemos presentado el análisis de los cuatro casos seleccionados. El objetivo de dicho análisis ha sido avanzar en la comprensión de la configuración de las concepciones docentes sobre la inclusión educativa.

Creemos que hemos realizado una pertinente selección de los casos, en tanto hemos elegido a los cuatro profesores que consideramos más representativos (prototípicos) de distintas maneras de actuar en el aula frente a la disrupción. Cada uno de estos profesores colaboradores ha sido presentado en este capítulo, en base a una descripción de la práctica observada en su aula y de los contenidos en sus concepciones que emergieron durante el desarrollo de las entrevistas.

El primer caso presentado, Raimundo, correspondió a uno de los profesores colaboradores en el que se observaron prácticas más cercanas a la inclusión, razón por la que fue elegido de manera específica. Raimundo fue el único profesor que tuvo un mínimo porcentaje de notas de campo con episodios que dieran cuenta de la utilización de métodos reactivos para el afrontamiento de la disrupción en el aula. Asimismo, los resultados del cuestionario de dilemas arrojaron puntuaciones que claramente lo identificaban dentro de un perfil inclusivo.

Elvira por su parte, fue uno de los casos elegidos por las dificultades para el mantenimiento de un buen clima para la enseñanza y el aprendizaje observadas en el aula, siendo una de las profesoras en las que se identificaron un mayor número de episodios críticos. Junto con ello, en el cuestionario de dilemas claramente mostró sus preferencias por posturas segregadoras e integradoras, con lo cual llamó nuestro interés para su profundización como estudio de caso.

Pilar llamó la atención por el perfil integrador que fue observado a través del acompañamiento en el aula, identificándose tanto métodos proactivos como reactivos

dentro de su práctica, por lo que nos interesó profundizar en la comprensión de las concepciones subyacentes a su repertorio de prácticas para mantener un adecuado clima para el aprendizaje dentro del aula.

Finalmente, a Gilda la seleccionamos para estudio de caso debido a que, a primera vista, nos pareció que su discurso era abiertamente opuesto a las prácticas que habíamos observado en el aula. Pues bien, en este apartado intentaremos avanzar en la comprensión de la configuración de sus concepciones y de esta posible “distancia” entre la práctica observada y la declarada en las entrevistas.

Como primer punto, conviene destacar que en todos los casos seleccionados la configuración de las concepciones fue diferente, en tanto no emergieron para todos, necesariamente, los mismos contenidos. Este dato puede ser interesante, en tanto nos dirige a pensar que, efectivamente, la articulación final de nuestras concepciones sobre el mundo está totalmente cruzada por nuestras experiencias personales. Con ello, sería muy difícil encontrar a dos personas con exactamente las mismas concepciones respecto a un determinado tema.

Para el análisis de cada caso partimos desde el mismo punto: identificar qué tipo de métodos de intervención ante la disrupción era el predominante en la práctica. Desde la identificación de este elemento a partir del análisis de las notas de campo y de sus entrevistas, se desencadenaron los demás análisis a los contenidos que aparecían relacionados a dichos métodos, es decir, a las prácticas manifestadas en el aula.

De este modo, pudimos identificar a Raimundo como el único profesor en el cual se observó el predominio del uso de métodos proactivos ante la disrupción (uso del diálogo, empatía, guía de conductas deseadas y reflexión sobre la práctica). En contraste, en Elvira y Gilda hubo predominio de los métodos reactivos (orientados al corto plazo, basado en el control del profesor sobre la conducta en el aula). Pilar utilizaba ambos métodos (empatía con el alumno, uso de “emocional” del premio o castigo).

Debido a que comenzamos la indagación desde la reflexión que el propio profesor hacía de su práctica, en todos los casos tuvimos acceso al contenido relacionado con las *atribuciones de causalidad*, pues una pregunta típica para las entrevistas estuvo relacionada con las causas a las que se atribuía la aparición de la conducta contenida en el episodio crítico. En este punto hay un elemento que, al parecer, tiene crucial importancia: los métodos proactivos se acompañan de concepciones interactivas sobre la causalidad y el cambio. Del mismo modo, los métodos reactivos, van acompañados de concepciones individualistas o ambientalistas (generalmente referidas a la familia). Dicha relación se dio en los cuatro casos analizados. Inclusive, Pilar que utilizaba los dos tipos de estrategias, tenía en sus explicaciones tanto atribuciones individuales como interactivas para explicar la presencia y la posibilidad de modificación de la disrupción en el aula, lo cual en su caso guiaba la elección de métodos reactivos la reiteración de las conductas problemáticas, teniendo como marco general de acción estrategias proactivas. Esto quiere decir que cada vez que Pilar reflexionaba respecto a ciertas situaciones en su aula, en donde ella suponía que había intentado intervenir de las maneras en que ella presumía eran las más adecuadas, y no había modificación en la conducta, aparecían, entonces, las explicaciones respecto a características específicas de los niños como causas de la dificultad, en un marco, por decirlo de alguna manera, de “agotamiento del stock” de conductas de afrontamiento.

Asimismo, el único profesor en el cual se identificaron *concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje* de corte constructivo fue, precisamente, aquel profesor que utilizaba los métodos proactivos, Raimundo. Por tanto, pareciera ser que la idea de interacción entre múltiples elementos, presente tanto en la teoría constructiva como en los procesos de atribución, serían facilitadores de prácticas inclusivas, las que en este caso están identificadas por el uso de intervenciones proactivas o preventivas a la aparición de disrupción. Eso tendría relación con que dichas atribuciones permiten identificar la propia labor docente como uno de los (varios) elementos que interactúan para la aparición y/o

modificación de la disrupción en el aula, con lo cual se podría esperar una mayor disposición por parte del profesor a tomar las medidas necesarias y pertinentes para atender la diversidad de necesidades en su aula, incluso “antes” de la aparición de los conflictos en el aula.

De la misma manera, la idea de interacción también viene dada por la concepción de la *colaboración mutua* como forma necesaria y óptima de trabajo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Dicha concepción sobre la importancia de una cultura colaborativa justamente se presenta en Raimundo y Pilar, que son los profesores que utilizan métodos proactivos. Elvira, por su parte, solo refiere la importancia de la colaboración en la relación entre docentes y, de manera más clara, se ha identificado en ella una baja percepción de apoyo tanto desde los directivos como de los otros profesionales de la escuela. En Gilda, también apareció como contenido una baja percepción de apoyo, básicamente ligada a una baja expectativa respecto del apoyo posible. Pues bien, curiosamente ambas profesoras (Elvira y Gilda) utilizaban de manera preferente los métodos reactivos y percibían como una dificultad en su práctica el escaso apoyo recibido, especialmente para el afrontamiento de la disrupción en el aula.

El contenido de las concepciones docentes identificado como *ética del cuidado*, también emergió solamente de las explicaciones que Raimundo y Pilar hicieron de su propia práctica. Fue un contenido central en las explicaciones y reflexiones de Raimundo y apareció como contenido general, en el análisis de la práctica que hizo Pilar. Con todo ello, pareciera ser un importante contenido para la configuración de las concepciones docentes y las prácticas educativas, pues esta *ética del cuidado* estaría presente en profesores que utilizan métodos proactivos, es decir, intervenciones más cercanas al polo inclusivo.

La *ética del cuidado* no fue un contenido identificado en las reflexiones de Elvira. Asimismo, en Gilda si bien fue un contenido codificado, al indagar más sobre las características de dicha ética declarada se concluyó que más bien se reclamaba una “ética

del auto-cuidado”, por lo que se desestimó dicha codificación inicial. En ese sentido, aparecían alusiones al cuidado y al amor, pero mayormente referidas a los efectos que ese amor tenía en ella misma, en tanto los estudiantes constituían un apoyo emocional para ella, considerándolos los hijos que nunca había tenido. En esta misma línea, el elemento formativo era crucial para esta profesora, en donde, pensamos la manifestación del cariño y cuidado por sus estudiantes estaba dada por su alta preocupación por el aprendizaje de normas y costumbres sociales en ellos, estando siempre muy pendiente de la postura física, las maneras de comer, la higiene personal, entre otras.

Aún así en la práctica, se observaron episodios en donde las intervenciones de Gilda fueron sentidas por la observadora, como autoritarias y complejas desde el punto de vista “formativo”. Por ejemplo, al utilizar sobrenombres a sus estudiantes “ahí viene la señorita cero”, al retar a un niño si no ha traído su cuaderno “escriba en sus calzoncillos entonces”, cuando un niño entraba y había leído poco “no, muy mal muy mal”. Si bien no se observaron episodios que se sintieran como altamente conflictivos (con relación a la presencia de disrupción en el aula), sí se observó que en la mayoría de las actividades desarrolladas Gilda trabajaba solo con una parte del curso y era preferentemente ese grupo de estudiantes (lo más callados, los que permanecían atentos, los que se sentaban adelante) los que dicha profesora atendía. El resto del curso, aunque estuviera realizando actividades totalmente ajenas a la asignatura, eran generalmente ignorados por la profesora mientras no causaran mayor “desorden” en el grupo. Es complejo, entonces, intentar comprender a Gilda en su práctica, siendo que en la observadora naturalmente aparecían estos “juicios automáticos” respecto a considerar que “no era adecuado” y resultaban agresivas algunas de sus intervenciones con sus estudiantes. Asimismo, llamaba la atención que se manifestaran esas maneras de afrontamiento con la presencia de la investigadora desde las primeras clases observadas. Por ello, pusimos especial atención a las reflexiones de Gilda y desde el análisis de sus explicaciones nos hemos percatado que en definitiva Gilda consideraba que su acción

docente era la mejor que podía entregar a sus estudiantes. Y en ese contexto, e intentando ponerse en su “lentes” para mirar su propia práctica (las teorías implícitas subyacentes a su práctica) resulta coherente que bajo atribuciones basadas en un déficit de los niños que “son como animalitos”, pero a la vez son “los hijos que nunca he tenido” y que su labor es básicamente “formar, porque vienen con muchas falencias de su casa” considere (“crea”) que su labor docente es la mejor posible en ese contexto. Durante las entrevistas, llegó a emocionarse hasta las lágrimas al comentar respecto a su vocación docente y el cariño que sentía por su profesión.

Respecto al contenido de *autoeficacia*, nos percatamos que Gilda se consideraba altamente capacitada para lograr el aprendizaje de los estudiantes (en general) o colaborar en un buen clima, pero dicho autoconcepto se acompañaba con bajas expectativas respecto a lo que podría lograr con sus estudiantes (en particular), lo cual, nosotros comprendemos, al fin y al cabo, como baja percepción de autoeficacia en este contexto específico. No olvidemos que desde nuestra perspectiva de teorías implícitas, éstas son “situadas”, y desde ese argumento, lo que nos ha interesado comprender ha sido la configuración de las concepciones dentro de contextos específicos, el cual estuvo dado por buscar los episodios críticos en función de la intervención ante la disrupción en las aulas en escuelas municipales de la comuna de Viña del Mar. Por ello, no hemos puesto atención en lo que, en este caso, Gilda comenta de la educación en general, sino que nos hemos preocupado de describir sus concepciones en función de lo que ella explica de sus conductas particulares, contextualizadas en su primer año básico de la escuela Gabriela Mistral.

El caso de Elvira es diferente, porque en ella aparecen, de manera clara y contextualizada, explicaciones ligadas a una baja percepción de autoeficacia. Es decir, Elvira parecía “sentir” y “saber” que tenía poco control sobre la conducta de sus estudiantes. De hecho, tal como ya hemos comentado anteriormente, las notas de campo sobre su práctica evidenciaron un alto número de episodios críticos. Lo interesante es comprender que

muchas de las explicaciones que esta profesora colaboradora reflexionaba respecto a su bajo control sobre la conducta de sus estudiantes, estuvo ligada a la atribución de causalidad. Es decir, no se podía controlar la conducta de sus estudiantes ya que ellos o su ambiente familiar tenían condiciones específicas que no hacían posible una modificación.

Esta preferencia por las explicaciones asociadas a atribuciones individualistas y ambientalistas se manifestó recurrentemente en las entrevistas con Elvira, pues en ellas se intentó invitar a la profesora a buscar otras explicaciones alternativas, lo cual no se logró. Quizás lo más cercano a esto fue en admitir que los niños querían que ella pusiera más “mano dura”, pero no demoró mucho en afirmar que ella “no era así” y que nunca tendría el régimen “militar” que probablemente los niños reclamaban.

La baja percepción de autoeficacia se manifestaba en la práctica de Elvira, por ejemplo, en el momento en que dejaba de intervenir para modificar alguna conducta problemática que provocara disrupción, lo cual fue observado en varias ocasiones. Es decir, al momento de reaccionar ante una conducta problemática en el aula y en la medida que dicha intervención no daba efecto, pasaba poco tiempo hasta que la profesora dejaba de intervenir. Al comentar estos episodios críticos con la profesora, sus explicaciones se relacionaron con las bajas expectativas del cambio posible “yo converso con ellos pero ellos siguen en su rutina”.

Resulta coherente, entonces señalar, que la percepción de autoeficacia también puede estar ligada con las atribuciones de causalidad. En la medida que dichas atribuciones avanzan hacia concepciones más interactivas o sistémicas, la percepción de autoeficacia es más alta. Y tiene sentido, pues ¿cómo podría sentir que “puedo hacer algo” en situaciones que se desencadenan por motivos externos a mí o a mi práctica? Si nosotros pensamos que las teorías implícitas se organizan de manera coherente dentro de un sistema, es evidente que ese principio de coherencia no permitiría identificar posibilidades de cambio basadas en la práctica del profesor si es que creo que la causa de las dificultades está en el niño o en

su ambiente. Más bien, y de preferencia, identificaría las posibilidades de cambio sobre las “condiciones” del estudiante (déficit) y su grupo de referencia (familia). Por ejemplo, la administración de medicamentos o una mejor estrategia de crianza por parte de la familia podrían ser estrategias de cambio, ambas cuestiones fueron planteadas por Elvira (y también por Gilda) durante las entrevistas y ambas relacionadas con factores “externos” a la labor docente propiamente tal.

La percepción de alta autoeficacia fue manifestada de manera notoria por Raimundo. Raimundo “sentía” y “creía” que él podía intervenir para mejorar el bienestar de sus estudiantes. Y podemos decir, que no se observaron en su práctica conflictos de mayor envergadura, a pesar que su curso, el sexto básico, era catalogado en la escuela como uno de los más conflictivos.

Pareciera ser, en consecuencia, que las prácticas asociadas a métodos efectivos de intervención ante el conflicto se sustentarían en atribuciones interactivas, en una alta percepción de autoeficacia, en una alta valoración de la colaboración para el trabajo docente y en la “emergencia” espontánea de una ética del cuidado. En las observaciones en el aula, daba la impresión de que la “estampa” que entrega a la práctica docente el cariño y consideración de los estudiantes (ética del cuidado) era un elemento que ayudaba a mantener mejores climas escolares. Era como si los estudiantes entendieran que las acciones de su profesor o profesora, por ejemplo en el caso de Raimundo y Pilar, nacieran desde el deseo de otorgarles bienestar. No por nada, nosotros hemos considerado la ética del cuidado como un principio básico y un valor que dirige la práctica docente inclusiva.

En relación al cuestionario de dilemas, podemos decir que en todos los casos hubo relación de las conductas generales con lo observado en la práctica de los docentes y en sus entrevistas. Por ejemplo, en el caso de Raimundo 14 de sus respuestas (70%) de las presentadas en el cuestionario de dilemas estuvieron dentro de la postura inclusiva, y el resto en la integradora. Pues bien, en Raimundo se observaron principalmente prácticas

ligadas a estrategias inclusivas de afrontamiento de los conflictos, como hemos identificado a los métodos proactivos de intervención. Analizando cada una de sus respuestas en el cuestionario y la identificación de las alternativas en cada uno de los perfiles delimitados en el primer estudio, Raimundo hubiese sido clasificado dentro del perfil inclusivo.

En el caso de Pilar, 10 de sus respuestas (50%) en el cuestionario estuvieron en la teoría integradora, seguido por 7 en la postura inclusiva y 3 en la segregadora. Nuevamente, considerando los ítems que en el primer estudio aparecieron significativos para diferenciar entre los perfiles identificados, también Pilar se hubiese clasificado dentro del perfil inclusivo.

En el caso de Gilda, considerando sus respuestas en el cuestionario y las prototípicas para cada perfil, no logramos clasificarla en alguno de los dos perfiles, dado que varias de sus respuestas no coincidían exactamente con las esperadas para los mismos. En este caso, el cuestionario no permitió identificar claramente el perfil, pero sí por lo menos intuir que con ese tipo de respuestas seleccionadas (16 de 20 dentro de postura segregadora e integradoras) sería menos probable encontrarse con prácticas inclusivas.

Elvira, por su parte se pudo clasificar dentro del perfil integrador sin inconvenientes, demostrando en más de la mitad de los ítems contentados una coincidencia con lo esperado dentro de este perfil.

Con esto podríamos decir que nuestro cuestionario de dilemas es un instrumento que podría entregar algunas luces para identificar concepciones (y prácticas) docentes en distintos segmentos del continuo inclusión/exclusión. Es posible que la cuestión de la conformación de los perfiles deba continuar en revisión, en tanto hay una amplia diversidad contenida en cada uno. Quizás lo interesante sería su utilización para conocer las concepciones docentes sobre el tema de manera general, previa a la profundización de la indagación por otros métodos que permitan una mayor comprensión y no solo una descripción de la inclusión.

En el siguiente capítulo continuaremos profundizando la discusión sobre estos elementos y otros derivados de las discusiones de los capítulos anteriores. De esta manera, presentaremos nuestras conclusiones desde un marco global, que integre los aprendizajes, resultados y objetivos desarrollados a lo largo de este largo proceso de investigación.

CAPÍTULO 8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

*“La educación
se ve obligada a propiciar
las cartas náuticas de un mundo complejo
y en perpetua agitación y,
al mismo tiempo,
la brújula para poder navegar en él”*

(Jacques Delors, 1996)

8.1. INTRODUCCIÓN

Hemos comenzado este capítulo con una cita de Jacques Delors que nos pone en sintonía con la idea de complejidad y cambio tan presentes en nuestro contexto educativo. Tenemos la brújula de la inclusión para navegar, pero todavía estamos trabajando por comprender cuáles son las cartas náuticas que nos pueden indicar las coordenadas estratégicas para trazar el mejor camino.

La relación de las concepciones con la práctica docente es un tema complejo. Pertenecen a su análisis una gran cantidad de elementos que se interrelacionan intensamente y que nos hacen descubrir el dinamismo en dicha relación. Como todo sistema complejo, la emergencia de nuevas configuraciones es a la vez, causa y consecuencia de dicha complejidad. En este escenario, ¿cómo intentar descubrir, por lo menos, alguna configuración básica de esta relación entre concepciones y prácticas?

Nosotros, hemos tratado de responder a esta cuestión considerando que, por un lado, debemos partir del análisis de las concepciones del profesorado (vistas como teorías implícitas) y, por otro, que al observar y acompañar a este profesional en su práctica docente, nos acercaríamos a algunas respuestas básicas que nos podrían ayudar a alcanzar nuestras pretensiones. Y no es menor comentar nuevamente, cuál es la motivación principal que ha dirigido el desarrollo de esta tesis doctoral: el sueño de “otro mundo posible”. Pero este sueño, dispuesto en esta frase tan utilizada por varios movimientos sociales que buscan un “cambio”, tiene una cara y una dirección. El mundo posible que buscamos se construye a partir de un aula inclusiva, de una escuela inclusiva, de una sociedad inclusiva. Ese es el otro mundo posible que queremos, el de la inclusión.

Dentro de las posibilidades para la exploración de las mejores maneras de colaborar en la construcción de ese “otro mundo posible”, tal y como lo hemos explicitado a lo largo de esta tesis doctoral, el elemento que nosotros hemos elegido (entre los múltiples existentes) ha sido las concepciones docentes pues, para nosotros, “es en la mente y en el corazón de los seres humanos donde deben construirse los baluartes de la inclusión” (Echeita *et al.*, 2013).

Dentro del estudio de las concepciones, hemos seleccionado el marco de las teorías implícitas como sustento. Por ello, nuestra pregunta de partida ha sido, ¿cómo intentar descubrir, por lo menos, alguna configuración básica de esta relación entre teorías implícitas y prácticas docentes? Nuevamente, asumimos la complejidad que entraña tratar de responder a esta cuestión.

Elegimos el marco de las teorías implícitas porque nos ofrece un sustrato teórico sólido acerca de las representaciones que los seres humanos construimos sobre el mundo. Del mismo modo, nos ubica en un contexto y en un “cuerpo”. Esto es importante, porque al ubicarnos en un contexto se propone una visión de “sistema”. Y al situarnos en un “cuerpo” se admite “de manera explícita” nuestra ontogenia basada en las emociones. Estar en un contexto y en un “cuerpo”, nos sitúa en relación con otros; nos coloca frente a la diversidad inherente a la condición humana; nos ubica en nuestras dimensiones “física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica”, como plantearía Edgar Morin (1999).

Del mismo modo, además del guiño al concepto de “inconsciente” que se vincula con lo “implícito” debemos admitir que también hemos elegido el marco de las teorías implícitas porque proporcionan una esperanza, la esperanza del cambio representacional, en la medida que nos ayuda a encontrar herramientas, elementos sobre los que trabajar para que los cambios sean reales y sostenibles. El trabajo para *otro mundo posible inclusivo* necesita esperanzas. De esta forma, lo implícito no vendría siendo un cúmulo de fuerzas inconscientes e incontrolables que dirigirían nuestra conducta a partir de determinismos anclados en nuestra estructura psíquica. Lo implícito, en este marco, si bien se encuentra subyacente en nuestro quehacer, contiene la esperanza de recorrer caminos de explicitación sucesiva que conduzcan a dicho cambio.

En la medida que tengamos la oportunidad de convertir nuestras creencias en conocimiento, a través de avanzar desde lo implícito hacia lo explícito, estaremos en condiciones de tomar decisiones respecto a nuestras prácticas y, por tanto, mantener la esperanza de su reconstrucción hacia un mundo más inclusivo que tiene, como dijera Víctor Jara “sentido y razón” (*yo no canto por cantar ni por tener buena voz, canto porque la guitarra tiene sentido y razón*).

Para poder presentar el conjunto de reflexiones en el momento de finalizar esta tesis doctoral, hemos organizado algunos temas específicos que emergieron como conclusiones,

pero también algunas nuevas preguntas que abordar en este camino que estamos recorriendo (incluso, en este momento). Primero, comentaremos la idea de *la atención a la diversidad* en función del estudio del alumnado más vulnerable y luego nos detendremos a reflexionar sobre los caminos metodológicos utilizados en esta tesis para el estudio de las concepciones docentes como teorías implícitas. A continuación presentaremos las principales conclusiones derivadas del análisis de nuestro modelo teórico a la luz de los nuevos datos aportados por los resultados de nuestra investigación. Finalmente, mostraremos algunas propuestas ligadas a nuestro trabajo que permitirían avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas, a la vez, que haremos explícitas las principales limitaciones y proyecciones de este camino que estamos recorriendo y que, como diría Machado, “se ha hecho camino al andar”.

8.2. RESPECTO A LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO VULNERABLE

Para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa, comenzamos el camino a tientas, pero en compañía. De esta forma, una vez tomada la decisión de investigar sobre este tema, un grupo lo hizo en el contexto de la discapacidad intelectual (ver López *et al.*, 2009) y otros lo hicimos en el contexto de lo que en un principio llamamos *conductas disruptivas* (ver Urbina *et al.*, 2011).

Esta ha sido una decisión importante en este camino pues, a pesar de situarnos en un marco inclusivo, quisimos ahondar en el contexto de estudiantes en riesgo de exclusión. Dicha decisión no ha estado exenta de críticas. Se ha dicho que es poco apropiado en la temática de la inclusión educativa estudiar a “algunos” estudiantes cuando la inclusión en sí misma se ocupa de “todos”. Nosotros hemos discutido bastante al respecto y debido a ello, por ejemplo, hemos cambiado el término “conductas disruptivas” por “disrupción” en el aula

(para evitar confusiones que dirijan a explicaciones individualistas o al uso indiscriminado de etiquetas diagnósticas). No obstante, mantuvimos nuestro interés en un escenario específico, en nuestro caso el de la *disrupción* en el aula, porque efectivamente consideramos que esa “restricción” permitiría operar como una especie de “*disclosing-tablets*” (en palabras de Sapon-Shevin, 1996), para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa. Es decir, el marco específico de la disrupción en el aula, nos permitiría reconocer una las múltiples zonas en donde sería necesario mejorar la respuesta educativa para mejorar la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Consideramos que, en este primer momento, dicha decisión fue la acertada, en tanto el estudio de las concepciones en el escenario propuesto nos ha permitido identificar algunos aspectos que no debemos perder de vista en la respuesta educativa a la diversidad. Pero también nos hemos dado cuenta, que algunos elementos medulares resultantes de nuestro estudio, podrían ser relevantes igualmente en contextos distintos. Por ejemplo, la percepción de autoeficacia, que se ha visualizado relacionada con el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula, podría operar como factor facilitador de la inclusión tanto respecto a la disrupción en el aula como respecto a cualquier otra temática conflictiva que potencialmente pueda atentar contra la presencia, el aprendizaje o la participación en la escuela, y por ende, situar en situación de vulnerabilidad al alumnado. Así, la preocupación por el alumnado vulnerable puede ponernos en “alerta” respecto a prácticas de exclusión en un primer momento y convertirse, además, como diría Ainscow (2004), en “palanca” para un cambio que mejore la atención a la diversidad en los centros escolares.

Tanto en el contexto de la discapacidad intelectual (López *et al.*, 2009), como en el contexto de la disrupción en el aula (Urbina *et al.*, 2011), emergieron perfiles de concepciones docentes diferenciados respecto a su contenido que, al mismo tiempo, contaban con una organización semejante en ambos estudios: todas ellas eran susceptibles de ser enmarcadas en tres dimensiones útiles para la organización de contenidos y para la

comprensión de las concepciones sobre la inclusión. Asimismo, las variables de contexto, como por ejemplo, la percepción de apoyo parecen ser un elemento central en ambos estudios, aspectos sobre los que profundizaremos más adelante.

8.3. RESPECTO A LOS CAMINOS METODOLÓGICOS POSIBLES

Una vez realizada la revisión del estado de la investigación en este ámbito, nos vimos en la encrucijada de elegir cómo nosotros estudiaríamos las concepciones del profesorado. Ya hemos expuesto y argumentado nuestra decisión de utilizar un cuestionario de dilemas, en tanto este tipo de instrumento permitiría que, ante la resolución episódica de un dilema (Dyson y Millward, 2000), emergieran las teorías implícitas más arraigadas. Consideramos que, efectivamente, gracias a ese primer acercamiento al estudio de las concepciones, pudimos diferenciar configuraciones de concepciones docentes, empíricamente consistentes, a lo cual llamamos *perfiles*.

En nuestro caso encontramos dos tipos de perfiles (*clusters*), mientras que López *et al.* (2009) identificaron tres. Aún así, lo más relevante ha sido comprobar que, a través del mismo camino (cuestionario de dilemas), pero en dos escenarios o dominios diferentes - discapacidad intelectual y disrupción en el aula-, parece que se ha logrado identificar una organización coherente en el *sistema* de concepciones docentes del profesorado, inclusive identificando para cada elemento de dicho sistema, una posición más o menos específica dentro del continuo inclusión/exclusión.

Esto último podría ir en la línea de lo planteado por Pérez Echeverría, Mateos *et al.* (2006), quienes sugieren que los principios generales implícitos se manifestarían con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y las situaciones.

El abordaje metodológico del primer estudio, nos permitió obtener tres grandes resultados. Uno estuvo referido a la estructuración de un modelo teórico comprensivo de las concepciones sobre la educación inclusiva, conformado por tres grandes dimensiones (*diferencias individuales, respuesta educativa e ideologías y valores*), cuyos contenidos específicos configuran un continuo de posiciones entre dos grandes polos; exclusión/inclusión, en torno a los cuales encontramos las concepciones que, en un extremo, cabría reconocer que actúan como “barreras ” para el progreso hacia una educación más inclusiva, y en el otro, las que, por el contrario, vendrían a ser “facilitadores, recursos o apoyos” para ese mismo progreso.

El segundo resultado estuvo asociado a la identificación de *perfiles docentes*, configuraciones, que denominamos perfil inclusivo y perfil integrador. Esto trajo consigo la posibilidad de comprender que las concepciones se organizan de acuerdo a criterios, como el de coherencia interna. Es así que sería poco probable, por ejemplo, reconocer concepciones individualistas o estáticas en profesores que sistemáticamente hayan elegido alternativas dentro de la posición inclusiva en el cuestionario de dilemas.

Como tercer gran resultado, destacamos la posibilidad de contar con un instrumento -el cuestionario de dilemas-, que puede usarse para la exploración de las concepciones del profesorado en el ámbito de la inclusión, funcionando como una “disclosing tablet” (Shapon-Sevin), pues podría mostrarnos cómo, en un momento dado, se configuran, en personas concretas, las maneras de representarse la atención a la diversidad, todo ello dentro de la mirada comprensiva-global que proponemos (más allá de una mirada explicativa y lineal).

Una cuestión importante es volver a mencionar que “hacer camino al andar” implicó que los resultados del primer estudio nos hicieran buscar nuevas metodologías con las que continuar la exploración de las concepciones sobre la inclusión educativa. Nos inquietaron las críticas relacionadas con la deseabilidad social que se han asociado históricamente al uso

de cuestionarios. Del mismo modo, pensamos que podría haber un camino complementario que nos ayudara a profundizar el conocimiento sobre el contenido de las concepciones docentes con el que, además, podríamos nutrir el modelo teórico conformado hasta ese momento. Ya Mauricio López en su tesis doctoral (2010), había avanzado desde el uso de cuestionarios de dilemas hacia el uso de grupos de discusión para estudiar las concepciones sobre la inclusión.

En consecuencia, decidimos continuar con una mirada cualitativa para avanzar en la comprensión de las concepciones docentes. De esta manera, y en la línea con lo planteado por Taylor y Bodgan (1984), nos interesó ahondar en la descripción de las concepciones desde “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Además, la investigación en educación inclusiva “no debe ni puede” llevarse a cabo sin escuchar *las voces* de sus participantes (Moriña, 2010; Parrilla, 2010; Susinos y Parrilla, 2009).

Quisimos, entonces, adoptar un diseño más flexible de investigación que, efectivamente, nos permitiera *escuchar* a nuestros profesores colaboradores y, desde ahí, comprender cómo la configuración de sus representaciones sobre su práctica se relacionaba con dicha práctica. Y esta cuestión, que podría entenderse como sumamente amplia, fue el marco que nos permitió escuchar *con sentido* lo que compartimos durante un buen tiempo en el trabajo de campo desarrollado en el segundo estudio.

Integrarnos a la vida de un aula y de una escuela durante un tiempo fue una experiencia del todo enriquecedora y, sentimos, que también fue coherente con el motivo que nos dirigió a buscar dicha experiencia. Lo tomamos como un regalo de incalculable valor. Tal como señala Parrilla (2009), “la investigación inclusiva” supone nuevas miradas tanto en la manera de entender la investigación como en las metodologías utilizadas para alcanzar los objetivos propuestos.

El aventurarnos en la investigación de las concepciones (teorías implícitas), por medio de compartir espacios comunes con nuestros profesores colaboradores, fue un largo camino que nos aportó valioso aprendizaje, sobre todo, respecto *al hacer* de la investigación cualitativa, la que en definitiva está conformada de importantes detalles: “es una investigación sistemática conducida por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor y Bodgan, 1984, p.22).

Para acceder al contenido implícito de las concepciones docentes, el mejor camino posible que identificamos fue acompañar a los profesores colaboradores en su práctica y en la reflexión que hacen sobre ella. Fue la empatía la que nos abrió las puertas, porque desde un primer momento supimos que la experiencia de nuestros colaboradores sería la fuente fundamental de conocimiento. Tal como hemos comentado en la discusión de capítulos anteriores, consideramos que un valioso aprendizaje al respecto fue el reconocer la central importancia de la construcción de *espacios de confianza* para el desarrollo de investigación cualitativa. Los documentos formales, como el consentimiento informado, ayudan en la tarea y son un procedimiento necesario, pero la confianza no se construye por medio de la firma de un papel. La construcción de *confianzas* se realiza, entre otras cosas, a través de compartir experiencias comunes en donde se viva y practique la confianza. Tal cual como se construyen, por otra parte, los aprendizajes más profundos.

Durante el trabajo de campo hubo innumerables *pruebas de confianza*. Preguntas de los directivos sobre lo que ocurría en las aulas de los profesores participantes, necesidad de retroalimentación por parte de los profesores colaboradores, preguntas sobre cómo hace las clases un colega, etc. En todos los casos el resguardo de aspectos confidenciales fue central y, junto con la disposición para aprender de lo que *descubriéramos juntos*, fueron los principales cimientos para construir un espacio que permitiera la emergencia de lo implícito en las prácticas.

Consideramos que el procedimiento de realizar entrevistas, en este marco de confianza, a partir de episodios críticos observados en la propia práctica de nuestros colaboradores, apoyó el desarrollo de procesos de explicitación sucesiva, desde los que, apostamos, se pueden gestar cambios representacionales.

El utilizar espacios de la escuela y el acompañamiento sistemático del profesor en su aula, permitió en todos los casos que la investigadora principal se convirtiera en *parte* del paisaje natural de la escuela y del aula. Cesaron poco a poco las preguntas de los niños sobre quién era, los porteros permitieron el acceso a la escuela sin mayores cuestionamientos, se facilitaron espacios para las entrevistas, se facilitaron tiempos para que los profesores participaran de las actividades asociadas a esta investigación, inclusive, por ejemplo, se pudo espontáneamente calentar agua en la sala de profesores. *Detalles*. Pero insistimos, el trabajo desde la mirada cualitativa está lleno de detalles presentes en contextos formales e informales de interacción: recreos, celebraciones, reuniones de profesores, desayunos, autobuses de regreso, etc. Es que acaso, ¿es lo mismo poder entrar a la sala de profesores y poder sentarse a conversar con ellos que esperar afuera hasta que “te atiendan”? El clímax del segundo estudio (entrevistas en profundidad), fue desarrollado cuando se había traspasado la barrera en los participantes de *significar* a la investigadora principal como una *extraña* y de la investigadora principal de *significar* su estancia en las escuelas desde el desconcierto de sentirse, efectivamente, una *extraña*. Bien lo han planteado Taylor y Bodgan (1984); “durante los primeros días en el campo, los investigadores se sienten invariablemente incómodos (...) nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol definible que desempeñar” (p. 52).

Si algo valioso hemos aprendido del *hacer* investigación cualitativa en las escuelas, es que lo fundamental es encontrar un *aliado* de la investigación en cada una. Sin ellos la tarea es prácticamente imposible. Se debe contar con un miembro de la comunidad educativa que colabore, que abra los espacios, que comente los aspectos cotidianos de la

escuela, que presente a los actores. En la escuela Pablo Neruda este rol lo tuvo el jefe de UTP, en la escuela Gabriela Mistral fue la directora y en la escuela Vicente Huidobro este rol lo tuvo en un principio, la directora, pero luego, y la mayor parte del tiempo, fue el coordinador de bienestar del profesorado, quien era dirigente comunal del Colegio de Profesores. Taylor y Bodgan llaman *informantes clave* a los que nosotros llamamos *aliados*.

Nos hemos preguntado si el hecho de no contar con este *aliado* o *informante clave*, fue un motivo por el que no pudimos mantener la investigación en las otras escuelas (Violeta Parra y Nicanor Parra), que habían inicialmente accedido a participar. A pesar de los motivos que hubo para dejar la colaboración en algunos profesores (ya sea por enfermedad o motivos personales), es claro concluir que, si hubiésemos contactado con un *aliado* dentro de estas escuelas, hubiésemos tenido mayores oportunidades de haber retomado al año siguiente o haber contado con otros profesores colaboradores que les sustituyeran. La pregunta que deviene entonces es, ¿qué elementos facilitaron encontrar los aliados que tuvimos?, pues, sin ellos, a pesar de haber entrado en las escuelas, no hubiésemos podido mantenernos en ellas.

De esta manera, hemos aprendido que sin aliados o informantes clave dentro de la escuela será muy difícil tener acceso a los espacios necesarios para escuchar la voz de sus actores en un marco de confianza y colaboración mutua. Es este, el marco necesario para estimular la emergencia de lo implícito, lo vedado, lo que no tenemos en nuestra conciencia libremente, pues solo en espacios de confianza podemos atrevernos a avanzar hacia la incertidumbre para mejorar nuestra comprensión. Bien nos lo ha planteado Edgar Morin (1999); la comprensión necesita de una “reforma de las mentalidades”.

Para poder acceder a lo implícito de las concepciones de nuestros profesores colaboradores tuvimos nuestros propios aliados metodológicos: los *episodios críticos*. La decisión de basar las entrevistas en hechos *reales*, de los cuales el mismo profesor entrevistado fue protagonista, la hemos evaluado como una excelente alternativa disponible

para poder explicitar los principios que subyacen a la práctica. Los episodios críticos permiten situar la práctica en un contexto y tiempo determinados, permiten compartir *distintas* visiones de los hechos, permiten profundizar el conocimiento que emerge al intentar explicar los que ha motivado determinadas prácticas.

En esta línea, numerosos autores proponen la reflexión sobre la propia práctica como un buen camino para avanzar hacia la explicitación de los supuestos que guían nuestra práctica (Maturana, 1990; Perrenoud, 2001; Pozo, 2006; Schön, 1983).

Por ejemplo, Humberto Maturana (1990), otorga a la reflexión un papel fundamental para la emergencia de la “responsabilidad” respecto a nuestros actos y al papel que tienen como expresión de nuestro *ser en el mundo*:

Todo esto significa que, aun cuando no podemos actuar diferente de lo que actuamos en cualquier momento, porque en cada momento lo que hacemos es una expresión de nuestro presente estructural, los seres humanos no estamos libres de responsabilidad en nuestras acciones, porque debido a nuestras reflexiones, lo que hacemos es necesariamente siempre una expresión de nuestros valores, deseos, ideales y aspiraciones (p. 99).

Perrenoud (2001), por su parte, plantea que la noción de reflexión sobre la práctica remite a la importancia de la construcción de una práctica reflexiva. Una cosa es reflexionar sobre la práctica, pero otra es mantener una *disposición permanente* a reflexionar sobre la situación, los objetivos, los medios o recursos que están inmersos en nuestras acciones. Es decir, pasar de la mera casualidad de participar en estos procesos con la ayuda de un *otro* a construir activamente la práctica reflexiva.

De esta forma, en el plano metodológico hemos considerado que la reflexión sobre la práctica es una llave que abre puertas al contenido implícito que subyace a las acciones docentes en el aula.

Por último, en el plano de los caminos metodológicos posibles quisiéramos comentar algunos aprendizajes relacionados con el rol de los apoyos. Este ha sido otro de los aprendizajes importantes derivados del proceso de investigación desarrollado. Nos queremos referir específicamente al rol del psicólogo en la escuela, puesto que en la coyuntura chilena la mayoría de las escuelas cuentan con este tipo de profesional y suele ser, el principal encargado de gestionar una sana convivencia en las mismas.

Pues bien, pareciera ser que en las escuelas chilenas el rol del psicólogo está asociado a una labor clínica, con lo cual la descontextualización de dicho rol dentro de un ambiente social que debería basarse en la promoción de bienestar (como la escuela), conlleva consecuencias negativas para movilizar cambios desde la perspectiva de la inclusión educativa. La labor clínica de los psicólogos en las escuelas, derivada de un modelo médico, creemos que potencia los estilos atribucionales basados en la enfermedad o el déficit. Durante el trabajo de campo, hubo varias peticiones explícitas en relación con “ver un caso” o “atender a un niño”, lo cual sin duda puso en *jaque* esa importante fase de adecuación de expectativas mutuas que debe *superarse* en un principio de la fase del trabajo de campo.

Otra dificultad asociada al rol del psicólogo se entiende en función a su trabajo con el profesor. Posiblemente debido a la tiranía del modelo médico sobre el rol del psicólogo en las escuelas, se le visualiza como el *experto* en salud mental que debería aportar soluciones. Y planteamos *debería*, puesto que fuimos testigos de la queja generalizada por parte de muchos profesores respecto a la inexistencia de dichas soluciones. Este rol de *experto*, a la vez, sustenta una diferencia de estatus importante, lo cual aleja mucho más al psicólogo de la vida cotidiana de los profesores. Sucede, inclusive, que las horas de trabajo de un psicólogo en la escuela suelen ser mejor pagadas que las de un profesor, lo cual evidentemente genera suspicacias y críticas.

Debido a lo anteriormente descrito, tuvimos que invertir bastante tiempo en cada escuela y con cada profesor colaborador para negociar un rol que no se basara en el modelo médico, sino más bien en un modelo comunitario, es decir, inclusivo. Aún así persistieron algunas ideas previas, por ejemplo, varios integrantes de las escuelas participantes (no solo nos referimos a los profesores, sino también a estudiantes, apoderados, o auxiliares, entre otros), nunca se aprendieron el nombre de la investigadora principal sino que pasó a ser “la psicóloga”, nombre con el que hasta el día de hoy se la reconoce (“ah usted es la psicóloga”, “ella es la psicóloga que trabajaba con la profe XX”, etc.).

Consideramos que para superar esta dificultad es fundamental demostrar un 100% de credibilidad, a través de acciones concretas que resguarden la confidencialidad en la investigación, la cual es la base para la construcción de confianzas y, por ende, de colaboración. El uso de los consentimientos informados puede colaborar en esta tarea (aunque como señalamos anteriormente no es el único factor). Dicho documento constituye una formalidad absolutamente necesaria, un rito que sella una colaboración mutua, el cual debe darse en un contexto voluntario y libre. El consentimiento informado debe constituir un símbolo de colaboración conjunta, en base a una relación simétrica de intercambio.

8.4. MODELO TEÓRICO PROPUESTO

Para iniciar la construcción de nuestro modelo teórico, realizamos el arduo trabajo de revisar lo que diferentes investigadores habían podido construir sobre el tema. En este momento, los aportes entregados por las obras de Mel Ainscow, Tony Booth y sus equipos de investigación fueron cruciales, pues han aportado, desde el primer momento, una buena parte de la argumentación de nuestras decisiones teóricas y empíricas.

En principio construimos un modelo teórico tridimensional. La identificación de perfiles docentes del primer estudio fue un importante hallazgo empírico que apoyó la

construcción de dichas dimensiones (diferencias individuales, respuesta educativa y valores). Al mismo tiempo, nos permitió comprender que las concepciones del profesorado sobre la inclusión podían organizarse en perfiles coherentes y con determinados contenidos. De esta manera, al avanzar hacia un segundo estudio, contábamos con una delimitación teórica y empírica más robusta. No obstante, comenzamos a investigar abiertos a las nuevas configuraciones que pudieran emerger.

En este momento, además de avanzar en la configuración del contenido de las concepciones para poder nutrir nuestro modelo, nos interesó avanzar en comprender la relación de dichas concepciones con la práctica, para estar en condiciones de identificar las barreras y los facilitadores de los procesos de inclusión.

A lo largo del tiempo, hemos afinado nuestro modelo tridimensional inicial. Hemos modificado los nombres de las dimensiones, algunos de sus contenidos y la organización entre sus elementos. Es necesario que presentemos la configuración actual del modelo en estas conclusiones finales, porque si bien en el capítulo 2 lo presentamos como un “sistema de referencia” (Echeita *et al*, 2013), aún no hemos planteado cómo hemos incorporado en dicho modelo los hallazgos empíricos del segundo estudio de esta tesis doctoral que, en resumen, ha relevado dos nuevos contenidos: la ética del cuidado y la autoeficacia.

Recordemos que cada uno de los ejes del modelo se ha conformado por un conjunto de contenidos, sobre los que hemos podido profundizar en esta tesis.

En el **eje de los valores y principios éticos (eje x)**, podemos ubicar todos aquellos contenidos que den cuenta de los principios éticos que nos permiten iniciar y mantener el esfuerzo necesario para el desarrollo de una escuela más inclusiva. Teóricamente nosotros nos hemos identificado con los propuestos por Furman (2004) y Escudero (2006), respecto a las diferentes éticas que fundamentarían nuestras elecciones.

De manera empírica, ha sido difícil dibujar el contenido de este eje aún cuando sabemos su importancia fundamental. Tanto en esta investigación como otras anteriores

(López *et al.*, 2009; Urbina *et al.*, 2011) ha sido complicado operativizar los valores educativos o los principios éticos.

Especialmente, en nuestro segundo estudio emergió la *ética del cuidado* y el *papel de la escuela* como contenidos. De ellos, la *ética del cuidado* ha sido central para comprender las prácticas más o menos inclusivas en el aula. Pareciera ser que la valoración intrínseca de los seres humanos, cuando es un elemento central en nuestras acciones, resulta un modulador de la inclusión. Tal como ha planteado Humberto Maturana (1990), es *el amor* la emoción que permite que en nuestra interacción con otro ser humano este sea un legítimo otro en la convivencia. Con ello pareciera ser que reflexionamos sobre la ética cuando “estamos interesados en las consecuencias de las acciones de algunos seres humanos sobre otros seres humanos” (p.100). Es más, para este autor lo que determina que veamos una conducta dada como no ética es una emoción, amor, aceptación mutua, empatía pero no razón.

Pareciera tan importante el papel de la *ética del cuidado* como motor de nuestras acciones, que se han desarrollado, por ejemplo, nuevas proyecciones a teorías psicológicas como la teoría del apego en el ámbito de la investigación educativa. Básicamente estas investigaciones han comprobado cómo el aumento de las relaciones de cuidado entre profesores y estudiantes mejora la percepción general de la escuela, denominando a este fenómeno “apego secundario” (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009).

En el **eje y** relativo a las **concepciones sobre las diferencias individuales o diversidad del alumnado**, contiene núcleos relacionados con la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también la naturaleza de la diversidad (causalidad), y posibilidad de modificación de las capacidades de aprendizaje. Este eje tiene una relación directa con la respuesta educativa a la diversidad, la cual, en el marco de la disrupción en el aula, podía observarse en el uso de métodos reactivos o proactivos de intervención.

Podríamos decir que el papel de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje condicionan en gran medida los supuestos que orienten la respuesta educativa. Mientras estos supuestos subyacentes impliquen una mayor comprensión del papel de la interacción entre acciones educativas y actores, mejor será la respuesta a la diversidad. Con esto queremos decir que, si este eje está marcado, preferentemente, por explicaciones individualistas y estáticas, derivadas de una comprensión lineal de la realidad, así como explicaciones orientadas al *statu quo* en lugar de la *transformabilidad* (Hart et al, 2004), lo más probable es que las acciones consiguientes estén más cercanas a la segregación, marginación y exclusión de la “diversidad”, a través de una tendencia a la “homogenización” (de grupos, de contenidos, de estrategias, de uniformes...).

Por último, el **eje z** relacionado con las **actitudes hacia la innovación y la mejora escolar**, incorpora un núcleo central de la inclusión educativa, la que en sí misma es un proceso continuo y colectivo de mejora. Incorpora la necesidad de promover reformas educativas sistémicas, coherentes, a su vez, con los objetivos y valores que sustentan el sueño de *otro mundo posible inclusivo*. De este modo, posee contenidos relacionados con la *transformabilidad* de los procesos (posibilidad de modificación *vs. statu quo*), pero en un plano más macro que el descrito en el **eje y**.

Con ello, este eje tendría un plano individual y uno colectivo, que consideramos hemos identificado a través de la comprensión que nuestro estudio de casos nos ha brindado.

El plano individual estaría relacionado con la *percepción de autoeficacia*. Con esto queremos decir, que la *autoeficacia* no sería un eje (o dimensión) en sí misma, sino más bien un contenido relacionado con el eje de actitud hacia la innovación y la mejora. Mientras más capaz me siento para poder provocar un cambio, más acciones innovadoras llevaré adelante. Del mismo modo, cuando no me siento con las competencias necesarias para emprender

una mejora (que implica altos niveles de incertidumbre), difícilmente me sumaré a un cambio.

En el plano colectivo, hemos incorporado una modificación, puesto que en este eje hemos agrupado lo relacionado con la cultura escolar, que anteriormente habíamos ubicado dentro de la respuesta educativa. La inclusión educativa es, sobre todo, un proceso colectivo, anclado en el *sueño común* situado en una determinada comunidad educativa. Por ello, las concepciones ligadas a la colaboración son fundamentales para la innovación y la mejora. De esta manera, si existen bajas expectativas respecto al apoyo posible por parte de los colegas, de la familia, de los directivos o de los otros profesionales de la escuela (psicólogos, orientadores, etc.), difícilmente se emprenderán procesos de mejora e innovación, o lo que es prácticamente lo mismo, difícilmente se obtendrán logros en el momento de desarrollar procesos de mejora individuales o *solitarios*, pues el desgaste natural que puede provocar un proceso continuo y permanente de mejora (como el que necesita la inclusión), requiere de energías que no pueden contenerse por una sola persona. La inclusión educativa, como proceso de mejora e innovación, requiere de energías colectivas, de sinergias grupales, de intercambios, de interacciones, de discusiones, de acuerdos, de *comunidad*.

La figura 8.1 (adaptada de Echeita *et al.*, 2013), presenta un esquema visual con el que pretendemos ayudar a imaginar *el espacio* de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa, las cuales podrían ubicarse en distintos puntos dentro de dicho modelo tridimensional. En dicho modelo (que incorpora los tres ejes recientemente comentados), podemos identificar zonas inhibidoras o facilitadoras de la inclusión, según cómo se organicen los contenidos pertenecientes a cada eje.

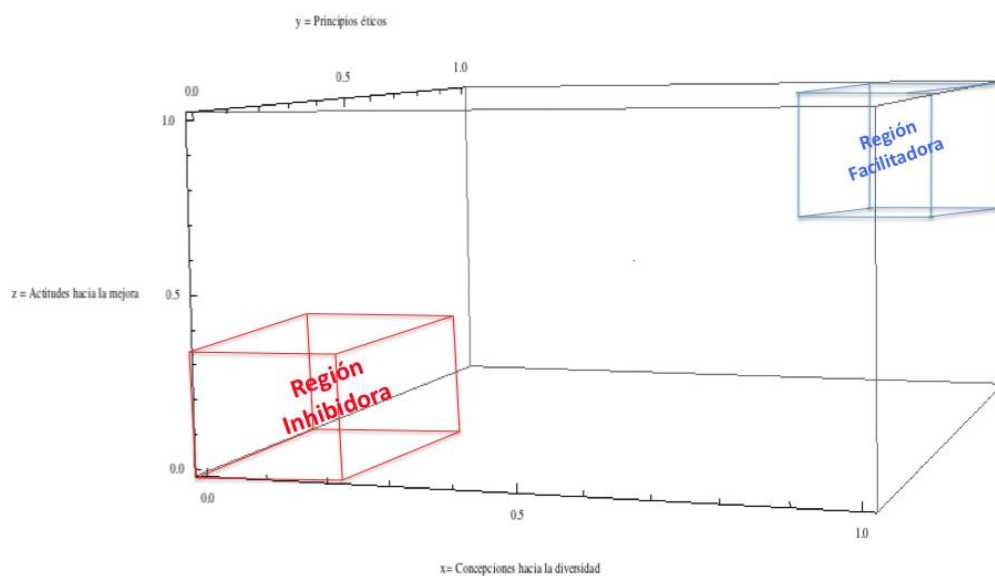


Figura 8.1.

Regiones facilitadoras e inhibidoras de los procesos de inclusión

Con esto queremos decir que, para facilitar o inhibir la presencia, el aprendizaje y la participación en la escuela, podemos ubicar las acciones docentes en distintos puntos de este espacio tridimensional. Gracias al desarrollo de nuestros estudios empíricos, estamos en condiciones de describir los contenidos característicos de una zona u otra que presentamos en la Tabla 8.1.

Tabla 8.1.
Barreras y Facilitadores para la Inclusión

Eje	Barreras	Facilitadores
EJE X Valores y principios éticos	Escuela como un espacio estresante	Ética del cuidado Escuela como un espacio para todos
EJE Y Concepciones sobre la diversidad	Rutinas estrictas Preferencia por agrupaciones homogéneas Teoría directa del aprendizaje Aprendizaje de conceptos Orientación a los resultados de aprendizaje Atribución de causalidad individualistas y estáticas Status quo Búsqueda del cese inmediato de las conductas problemáticas Centrado en el control del profesor Centrado en mantener la “atención” del estudiante	Rutinas como marco general Preferencia por agrupaciones heterogéneas Teoría constructiva del aprendizaje Aprendizaje integral Orientación a los procesos de aprendizaje Atribución de causalidad interaccionista y sistémica Transformabilidad Diálogo como método de intervención Construcción de reglas grupales Profesor guía hacia la autorregulación Reflexión sobre la práctica
EJE Z Actitudes hacia la innovación y la mejora escolar	Percepción de características personales negativas (baja autoeficacia) Percepción de bajo logro (baja autoeficacia) Bajas expectativas del resultado posible Bajas expectativas del apoyo posible (cultura balcanizada)	Percepción de características personales positivas (alta autoeficacia) Percepción de alto logro (alta autoeficacia) Altas expectativas del resultado posible Altas expectativas del apoyo posible (cultura colaborativa).

En función del significado de la configuración de algunas de estas concepciones que servirían de facilitador o barrera para la inclusión, podemos decir que el contenido relacionado con las atribuciones respecto a causas de las dificultades parece central. Mientras mayor espacio para la *interacción* entre distintos elementos en la configuración que construyamos sobre las causas de las dificultades escolares, mayores oportunidades de transitar en las regiones facilitadoras de la inclusión. Las ideas de interacción, de sistema, de multicausalidad son ideas que implícitamente dirigen prácticas asociadas a la búsqueda de soluciones a los dilemas derivados de la diversidad.

Lo anterior estaría relacionado con la presencia de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de corte constructivista, que justamente se corresponde a aquel sistema de explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que valora la actividad de construcción sistémica y compleja.

En el **eje x** de los valores y principios éticos, tal como hemos planteado anteriormente, los resultados nos han dirigido a enfatizar la importancia de la *ética del cuidado* (Escudero, 2009; Furman, 2004), como potente facilitador de la inclusión. Como contenido perteneciente al plano de los principios y valores (y no al de las concepciones propiamente tales), podríamos decir que dichos principios operarían en un nivel aún más básico que las concepciones, inclusive, serían los que permitirían la configuración de concepciones de un tipo u otro. Quizás la *ética del cuidado* sea una de las condiciones más importantes para avanzar hacia un mundo posible inclusivo.

Finalmente, en relación con el **eje z** de las actitudes hacia la mejora y la innovación, podemos decir que mientras más colaborativas sean las concepciones, mayores posibilidades de transitar por regiones más inclusivas. Esto implica la formulación de preguntas importantes, en tanto es un contenido quizás mucho más susceptible de responder a las variables de la *cultura escolar* presente en el centro. Por tanto, también abriría la oportunidad de vislumbrar en el trabajo sobre esta variable, un camino para trabajar el cambio representacional a partir de estrategias que involucren la cultura del centro en su globalidad y no solo las acciones del profesor en su sala de clases. Ambos subsistemas son, por cierto, valiosos como contextos de investigación educativa.

En este sentido, la *autoeficacia* como indicador individual actuaría de manera conjunta con las ideas sobre la importancia de la colaboración mutua, ya que podría ser posible que en la meta de mejora educativa, se definan roles y tareas, por lo que tener la percepción de que se es capaz de lograr el cometido, sin duda es un facilitador importante. Del mismo modo, en el caso de equivocarse de estrategia o de meta, la colaboración mutua

serviría de apoyo social, gracias a que resulta mucho más fácil sobreponerse a la frustración y a que facilita las iniciativas vinculadas a intentar de nuevo un cambio posible.

8.5. AVANZANDO HACIA UN CAMBIO POSIBLE

Estudiar temas relacionados con la inclusión en las escuelas implica *per se* confiar en que el cambio es posible. No obstante, todos estamos en la tarea de identificar cómo podríamos facilitar dicho cambio.

Lo más claro es que, efectivamente, pudimos describir el contenido de las concepciones docentes sobre la inclusión, describir perfiles y sobre todo, identificar *barreras y facilitadores* en el marco de estas mismas concepciones. Con ello, ya sabemos qué *atacar* (barreras) y hacia dónde dirigir el cambio (facilitadores). Tal como planteamos al inicio de este capítulo, el marco de las teorías implícitas nos ofrece la esperanza del cambio representacional y las metodologías utilizadas nos han facilitado identificar la reflexión sobre la práctica como un camino posible de explicitación progresiva para el cambio representacional.

Son los procesos de explicitación progresiva los que convierten lo implícito (creencias), en explícito (conocimiento) (Karmiloff- Smith, 1992). Sin embargo, también es posible (Scheuer y Pozo, 2006), que el cambio representacional no solo requiera recorrer este camino de explicitación progresiva sino que “también requiera llegar a sentir, vivir, y en esa medida convertir en hábito- hacer implícitas- las nuevas prácticas, las formas de hacer propia la nueva teoría” (p. 400).

En palabras de Perrenoud (2001), debemos avanzar desde la evocación de la reflexión hasta el análisis de los principios y su relación con reglas, teorías u otras acciones, pues el paso decisivo solo se da cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del *habitus*.

Hemos comprendido que el núcleo de las atribuciones y concepciones respecto al cambio son fundamentales para generar un cambio, pues están ligadas a prácticas inclusivas o segregadoras según las características de su contenido específico. Podría ser que la participación en procesos de reflexión sobre la práctica ayude a los profesores (en formación inicial o permanente), a conocer sus estilos atribucionales y comprender cómo dichos estilos se relacionan con su práctica en el aula más o menos inclusiva.

Pero también tenemos innumerables desafíos. Por ejemplo, con relación a la centralidad del eje de los valores y principios éticos: ¿esta ética se enseña en las facultades de formación del profesorado?, ¿existen metodologías de enseñanza y aprendizaje que nos ayuden a construir este principio como una competencia profesional?, ¿Cómo contribuir, en definitiva y como diría el profesor Booth, a la *alfabetización ética* de los profesionales de la educación?. La cuestión está en pensar qué contextos podemos construir para ayudar a crecer (a niños y adultos también), dentro de un ambiente en donde la preocupación y consideración de los otros sea un elemento fundamental. Es ese “ser visto” primordial descrito por Humberto Maturana, es esa biología del amor tan necesaria, que nos hace humanos y hace humanidad. ¿Cómo entonces convertir en “hábito” la ética del cuidado? Debemos seguir investigando en estas cuestiones. Seguramente, al igual que con las teorías implícitas, es crucial que los contextos educativos informales, no formales y formales estén *preñados* de los principios éticos aludidos, de forma que lo natural llegue ser asimilarlos y consolidarlos como resultado de una acción educativa convergente, donde lo implícito y lo explícito se den la mano. El trabajo de Rovira *et al* (2012) respecto a cómo entender la *cultura moral* de los centros educativos es un estímulo de gran valor para repensar las prácticas escolares desde su dimensión ética y valórica. En definitiva, compartimos que la gran revolución social pendiente, como vienen señalando muchos analistas en los últimos años, es “*la revolución ética*”.

Y aquí nos queremos referir a un aspecto de suma relevancia metodológica y teórica de nuestro modelo: la “emergencia” de la *ética del cuidado* fue espontánea. Es decir, al analizar la propia práctica docente, en ninguno de los casos se hizo la pregunta “Y dígame ¿usted quiere a sus alumnos?”. Fue una explicación que *brotó* desde algunos de nuestros profesores colaboradores y que, para sorpresa de nosotros (en un principio), estaba estrechamente ligada a prácticas inclusivas. Ahora, con el paso del tiempo, hemos pasado de la sorpresa a la convicción de que en una institución básicamente humana, como es la escuela, es imposible que elementos tan básicos como el amor no estén presentes y que, por lo mismo, es nefasto que se niegue la emergencia natural de los sentimientos de afecto. Ya hemos comentado conceptos como “apego secundario”, pero a este concepto se pueden sumar los de “vínculo pedagógico positivo” o “factores protectores” para referirse a la configuración de las relaciones interpersonales en la escuela (ver por ejemplo, Jiménez, Jara y Miranda, 2012; Mena *et al.*, 2009).

Por otro lado, no parece haber acuerdo teórico respecto a la relación existente entre la configuración de las características de los sistemas de concepciones y el contexto en el que se producen (Pérez Echeverría, Mateos *et al.*, 2006). Para nosotros sigue siendo una pregunta, puesto que en el acercamiento empírico que hemos tenido a través del estudio de casos nos ha permitido conocer la experiencia de tener a dos profesores trabajando en la misma escuela, pero con configuraciones de concepciones bastante diferentes. Específicamente, nos referimos a los casos de Raimundo y Elvira. Por ello, debemos volver a prestar atención respecto a cómo los autores describen la conformación de las teorías implícitas, y con ello, volvemos a poner en la palestra la importancia de las experiencias personales para la configuración de las mismas. Por ello, cabría preguntarse ¿qué factores posibilitarían la emergencia de concepciones facilitadoras de inclusión? ¿Serán los principios y valores, otra vez, los imprescindibles?, como de hecho se han planteado y

reflejado en cierta forma Booth y Ainscow (2011) en la última revisión del *Index for Inclusion*.

Podemos seguir confirmando que la práctica de reflexionar sobre nuestras acciones, puede ser una manera de provocar un cambio, en tanto crea un contexto de *redescripción* de nuestras representaciones en función de los efectos que provocan nuestras acciones sobre el mundo que nos rodea. Nuestra práctica nos puede ofrecer las *evidencias* que necesitemos para sostener nuestras reflexiones y decisiones. El uso de evidencias nos pone la realidad enfrente, sobrepasa el nivel de nuestras *corazonadas* respecto a cómo podríamos favorecer una mejora, nos permite pasar a la acción, a una nueva acción que nos facilite experiencias que permitan ampliar el abanico de contenidos presentes en nuestros sistemas de representación del mundo.

Dejando abiertas muchas preguntas aún, no podemos dejar de centrarnos en los procesos que nos pueden ayudar a construir ese *otro mundo posible de la inclusión*. Y es que las concepciones no se modifican a partir del discurso declarativo sino a partir de las propias prácticas. De este modo, si las teorías implícitas excluyentes tienen un origen pragmático, debiera ser imprescindible ayudar a construir y sostener praxis incluyentes a los distintos agentes educativos.

Otro camino puede ser el proveer de contextos que permitan la *emergencia* de determinadas prácticas. Por ejemplo, que permitan la colaboración y el intercambio entre equipos docentes. Práctica que también debiera estar basada en evidencias, por ejemplo, a través de un seguimiento y evaluación de los procesos y de los resultados de dicha colaboración.

Quedan todavía más preguntas por responder, y en la línea de lo que Pérez Echeverría y colaboradores (2006) han postulado, nos queda avanzar en cómo influye el conocimiento que se genera en los procesos de reflexión sobre la práctica en la misma práctica para producir el cambio de concepciones. Así como también todavía queda

pendiente avanzar en las respuestas respecto a las maneras sobre cómo influye el conocimiento que se genera en la propia acción en el caso de proveer de nuevos contextos para la práctica. Y finalmente, cabe aún preguntarnos si la reflexión sobre la práctica nos dirige a una comprensión más cabal de nuestra práctica o también implica una mejora de dicha práctica.

Tal como plantea Samuel Karlin, un prestigioso investigador matemático: *“el propósito de los modelos no es ajustarse a los datos, pero sí moldear las preguntas”* y, sin duda alguna, en nuestro modelo respecto al cambio de las concepciones docentes todavía, nos quedan muchas preguntas por responder.

Cambiar el panorama para avanzar hacia prácticas educativas que sostengan una perspectiva más inclusiva, es algo que se debe construir, entre otros escenarios, en las escuelas, día a día, y no sin gran esfuerzo ni sin inconvenientes. Para ello, se requiere de un cambio necesariamente sistémico que finalmente cuestione todos los elementos interdependientes del sistema educativo: su estructura, financiación, el currículo, la organización y el funcionamiento de las escuelas, modelo de orientación psicopedagógica, etc. (Echeita, 2013). No podemos avanzar en la construcción de una escuela más inclusiva desde una visión reduccionista. Nosotros nos hemos concentrado en las concepciones a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral, pero entendemos que ellas forman parte de un nivel dentro de una amplia escala de niveles o sistemas que están en compleja interacción.

Avanzar hacia prácticas más inclusivas implica también un cambio personal, un cambio en las formas de *pensar y sentir* del profesorado, basado en un cambio en los valores y principios que guían la práctica. Mientras el individualismo predomine por sobre una ética de la comunidad (en palabras de Furman), será difícil avanzar en nuestro sueño.

8.6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Hasta este momento, hemos presentado los elementos que podrían estar presentes en las primeras *cartas náuticas* que nos podrían guiar *estratégicamente* hacia el horizonte de la inclusión. No obstante, no podemos hacer la vista gorda al conjunto de limitaciones que han estado presentes en nuestro trabajo.

La primera limitación que no podemos eludir es temporal. Sabemos que hemos demorado bastante tiempo en construir la *gestalt* de esta tesis doctoral, especialmente el segundo estudio. No obstante, podemos decir a nuestro favor, que el proceso realizado fue un largo y sistemático proceso de aprendizaje, en donde tuvimos que recorrer una y otra vez algunos caminos, pues el cambio de mirada hacia lo cualitativo, también implica, por decirlo de alguna manera, procesos de *redescripción* representacional del investigador, en donde tuvimos que avanzar desde la lógica explicativa hacia la eminentemente comprensiva, avanzar desde el interés por la generalización y estandarización hacia el interés por descubrir lo particular en un contexto complejo.

Tuvimos que escapar de las tentaciones ofrecidas por las explicaciones detallistas y, al mismo tiempo, la falta de detalles para contar nuestra historia. Y es que al final del camino sentimos que esta investigación está plagada de *historia*.

La limitación temporal, ha dejado afuera algunos procesos que hubiesen sido interesantes de analizar como los procesos colectivos de *agradecimiento* que se desarrollaron en las tres escuelas participantes. En algunas fueron talleres para profesores, en otras fueron talleres para padres y madres, en otras fue la construcción de sociogramas para la creación de un programa de mediación, etc. Y a todo ello, se suma el desarrollo de un tercer estudio, que se ha de construir con la reflexión conjunta de estos resultados y conclusiones con sus propios participantes; es lo que queda pendiente y lo que muchos de los profesores colaboradores están esperando que ocurra. Es posible que la generación de

espacios de confianza alimente la paciencia necesaria para comprender algunos procesos, como ha sido la redacción de esta tesis, sus propuestas, sus resultados, sus principales conclusiones. Esperamos no defraudar esta paciencia.

Cuando nos referimos al tercer estudio, queremos plantear que el paso siguiente sería avanzar en la comprensión de los procesos de cambio representacional, a partir, por ejemplo de seguimientos de corte longitudinal. O, por lo menos, más extendidos en el tiempo. Y eso tanto con profesorado (en formación o en ejercicio), como con los demás actores de la comunidad educativa, como por ejemplo, los profesionales de apoyo. Lo aprendido en esta tesis doctoral es que la colaboración es una condición necesaria (aunque no suficiente), para la inclusión y en la medida que podamos promover la emergencia de esas ideas, no podemos perder de vista que ellas solo pueden generarse dentro de un contexto. No podemos negar que el contexto educativo no está solo constituido por profesorado.

Creemos que avanzar en la comprensión del cambio representacional en el marco del profesorado, podría funcionar, de nuevo, como una “disclosing tablet”, para comprender este proceso en otros actores educativos, tal como lo fue en un primer momento poner la atención en el alumnado vulnerable.

La colaboración, que constituye un *núcleo duro* dentro de nuestra comprensión de las concepciones sobre la inclusión, permite la emergencia de procesos de *sincronización*, relacionados con los mecanismos de autorregulación propios de cualquier sistema. La inclusión educativa es un movimiento colectivo, por tanto, requiere de sincronización entre todos los actores que la construyen y dicha sincronización, tal como plantea Booth y Ainsocw (2011), se construye a partir de sueños y acuerdos comunes.

Creemos necesario continuar en el estudio del cambio representacional a través de una metodología cualitativa, como los métodos biográficos narrativos (Moriña, 2010), pues

a través de esta metodología podríamos atender a las formas de representación que van configurándose a lo largo del tiempo, lo que sin duda nos diría mucho de su naturaleza.

Para finalizar, quisiera recordar una reflexión del profesor Tójar (2006), en su libro sobre metodologías cualitativas que representa gran parte de mi sentir durante el desarrollo de este trabajo: “ninguna investigación pasa sin dejar huella en la persona que investiga”. En efecto, además de avanzar en la configuración de nuestro modelo de concepciones sobre inclusión, en las formas de provocar un cambio representacional, en las variables personales y del contexto que serían facilitadoras o barreras para las prácticas inclusivas, esta investigación ha dejado una huella profunda en mi experiencia, generando con mayor convicción y fuerza la necesidad de construir un cambio en la educación, reconociendo a la misma investigación educativa como un aliado imprescindible para la generación de tal tarea. Un paso a la vez, aunque sea un grano de arena, será un grano de arena que se suma al de otros muchos que comparten esta tarea, empezando por aquellos que me han acompañado, en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2012). From exclusion to inclusion: a review international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. Recuperado el 15 de enero de 2013 de: <http://www.cfbt.com>.
- Almog, O. y Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 115-129.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 601-606.
- Alvarez-Martino, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20, 56-61.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2000). *The intuitive practitioner*. Buckingham: Open University Press. (Trad. cast. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro, 2002.)
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Education*, 17, 129 – 147.

- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1). Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/BELLEI Privado vs Publico Pensamiento Educativo.pdf
- Blanco, R (1998). Innovación y recursos educativos en el aula. En A. Marchesi y E. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (pp.351-366) . Madrid: Alianza.
- Booth, T. (2006). ¿Cómo pueden las culturas escolares contribuir con un desarrollo inclusivo en los colegios? *XXI Semana Monográfica de la Educación*. Fundación Santillana. Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *Edupsykhé*, 5 (1), 109-127.
- Cardona, M. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. Jiménez Fernández, *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 239-266). Madrid: Prentice Hall.
- Clàra, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. y Yuen, F. (2005). Themes and Dimensions of EBD: a conceptual overview. En P. Clough, P. Garner, J. Pardeck, y F. Yuen, *Handbook of emotional y behavioural difficulties* (pp. 3-19). London: Sage.

- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del comité intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. <http://www.ub.edu/grinte>.
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 331-356.
- Cunningham, B. y Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem's behaviors. *Journal of Educational Research*, 82(3), 34-39.
- De Lorenzo, R. y Pérez, L. (2007). *Tratado sobre discapacidad*. Navarra: Aranzadi.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2013). *Proyecto educativo de FUHEM. Un proyecto inclusivo*. Recuperado el 20 de febrero de: <http://libroblanco.fuhem.es/proyecto-educativo-de-fuhem-un-proyecto-inclusivo/>.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R.

- Schalock (coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp.329-357). Salamanca: Amaru.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Fernández Enguita, M. (1999). La organización escolar: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 349, 45-65.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Frostad, P. y Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Gajardo, M. (2009). *Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de pedagogía general básica*. Santiago de Chile: Tesis doctoral. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García-Cepero, M.C. y McCoach, B. (2009). Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students. *Universitas Psychologica*, 5(2), 295-310.
- García Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- George, M., Squicciarini, A., Zapata, R., Guzmán, M., Hartley, M. y Silva, C. (2004). Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XIII, 9-20.

- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 121-142.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar. Cuadernos de educación*. Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnus de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema, 15*, 362-368.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(1), 15-23.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Hanbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hart, S., Dixon, A., Orummond, M. y McIntyre, O. (2004). *Learnig without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hick, P., Kershner, R. y Farrel, P. (2009). Introduction. En P. Hick, R. Kershner, y P. Farrel, *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice* (pp. 1-10). Londres: Routledge.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPV.
- IDEA. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko.
- Jan Pijl, S. (2007).). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 1-5.

- Jiménez, A. y Correa, A. (2003). Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Currículo*, 16, 87-104.
- Jiménez, A., Jara, M.J. y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción la boral en docentes. *Psicología Escolar y Educacional*, 16(1), 125-134.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- Koster, M., Jan Pijl, S., Houten, E. y Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 31-46.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- López, F. (1999). Problemas afectivos y de conducta en el aula. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 161-182). Madrid: Alianza.
- López, M. (2010). *Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva*. Madrid: Tesis doctoral. Departamento de Psicología y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1). Recuperado el 20 de julio de 2010 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART11.pdf>.

- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7-14.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 15-34). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Pozo, J., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo, y J. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (1996). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mena, M., Romagnoli, C. y Valdés A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. Recuperado el 9 de enero de 2013 de http://journaldatabase.org/articles/el_impacto_del_desarrollo_habilidades.html.

- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: UNESCO.
- Muñoz del Bustillo, M., Pérez, D. y Martín, E. (2006). Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 423-435.
- Muñoz, J. (2004). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti*. Recuperado el 12 de julio de 2009 de: www.creativecommons.org: <http://creativecommons.org>.
- Murillo, J. (2002). la mejora en la escuela: concepto y caracterización. En J. Murillo, y M. (. Muñoz-Repiso, *La mejora de la escuela* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- OCDE (2009). *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS)*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf>.
- Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/metast2021.pdf>.

- Organización Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de www.onu.org: http://www.onu.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pecharromán, I. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 243-264). Madrid: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoque en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J., Pecharromán, A., Cervi, J. y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). *Devéloppez la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur. (Trad. cast. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.)

- Pino, M. y García, M. (2007). Conceptos, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111 – 134.
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Martín, E., Pérez Echeverría, M., Scheuer, N., Mateos, M. y de la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 179-184.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Madrid: Graó.
- Puig, J.M.(Coord), Domenech, I, Gijon, M., Martín, X, Rubio, L y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Rovira, P. (Coord.); Rubio, L.; Trilla, I.; Domenech, M. y Martín, X. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, M. (2004). Situación y análisis educativo de los alumnos con problemas conductuales en la ESO. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 62, 169-183.

- Sandoval, M. y Simón, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos Educativos*, 10, 91 – 100.
- Santos Guerra, M. A. (1989). Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. En Q. Martín-Moreno, *Organizaciones educativas* (pp. 279-311). Madrid: UNED.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Onum.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35(1), 35-41.
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J.I., de la Cruz, M. y Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 135-151). Madrid: Graó.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith. (Trad. cast.: *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.)
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. cast.: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.)
- Shalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Simón, C. (2006). Hacia la comprensión de las dificultades de comportamiento y adaptación en el aula, en el marco de una educación que promueva la inclusión. En A. Moreno y

- M. Soler, *La disrupción en las aulas, problemas y soluciones* (pp. 189-199). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Simón, C., Sandoval, M. y Martín, A. (2011). Los problemas de comportamiento. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 147-165). Barcelona: Grao.
- Simón, C. y Echeita, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. En G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (Coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 108-118). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63.
- Simón, C. y Echeita, G. (en prensa). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez (Coord.), *Transformando la educación: la educación inclusiva y la transformación social*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Stake, R. (1998). *The art of case study research*. London: Sage. (Trad. Cast. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998).
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (002), 157-171.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2010). *Introduction to qualitative research methods. The search of meanings*. New York: John Wiley and sons. (Trad. Cast. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 2010).
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tood, L. (2007). Parent partnership. The need for a richer story. En L. Tood (Ed.), *Partnership for inclusive education. A critical approach to collaborative working* (pp. 63-82). New York: Routledge Falmer.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Torres González, J. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Turnbull, A., Turnbull, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *International Conference on Education 48th session. Inclusive education: The way of the future. Final Report*. Recuperado el 10 de enero de 2010, de [www.unesco.org: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf)

- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno, y M. Soler, *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-45). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista CONVIVES*, nº1, 3-10. Extraído el 12 de febrero de 2013 de. <http://es.scribd.com/doc/115284573/CONVIVES-n%C2%BA-2-diciembre-2012>.
- Verdugo, M. (2009). *La Educación que queremos. Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: FEAPS.
- Villalón, M. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Villar Angulo, L.M. (1995). Enseñanza reflexiva. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 21-52). Bilbao: Mensajero.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Winter, E. y O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. National Council for Special Education. Recuperado el 5 de septiembre de 2011 de http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA

Estimado profesor⁵⁸:

Como probablemente sabe, esta escuela está participando en una investigación cuyo objetivo principal es analizar las concepciones de profesores de enseñanza básica sobre diferentes aspectos de la educación escolar, pero especialmente referidos a las conductas disruptivas. Para ello le presentamos el siguiente cuestionario.

En este cuestionario hallará una serie de ítems que describen situaciones educativas hipotéticas más o menos cotidianas en la vida escolar de un profesor. En cada pregunta se ofrecen tres alternativas de respuesta de las cuales debe elegir la que esté más cercana a los que usted realmente cree que pensaría o haría si se encontrara en esa situación. Evite contestar lo que “debería hacer”, más bien plantee lo que *realmente haría* en esas hipotéticas situaciones considerando las reales condiciones que le rodean.

Aunque en algún caso encuentre varias alternativas aceptables, debe marcar **SOLO UNA** opción en cada ítem.

Es muy importante que responda a **todas** las preguntas y que **utilice la hoja de respuestas** que se le ha entregado para ello. Intente no rayar este cuadernillo.

Recuerde que al referirnos a **conductas disruptivas** aludimos a todas aquellas conductas manifestadas por sus alumnos dentro del aula que frecuentemente interrumpen el desarrollo de sus clases (por ejemplo, molestar a los compañeros, levantarse del sitio, hablar constantemente, desobedecer, etc.).

Nuevamente, le garantizamos que todos los datos recabados en este cuestionario serán tratados confidencialmente y utilizados para fines de esta investigación.

Muchas Gracias por su valiosa colaboración.

⁵⁸ Con el fin de facilitar su lectura, se utilizan los términos “profesor” y “alumno” como genéricos que se refieren tanto a las mujeres como a los varones incluidos en cada colectivo.

Su participación nos servirá para reflexionar sobre los procesos de mejora en esta escuela

- 1. Un grupo de profesores comparte la sensación de que cada vez se hace más difícil desarrollar sus clases con tranquilidad, debido al alto número de conductas disruptivas a las que tienen que hacer frente. Plantean diferentes causas para explicar la aparición de este tipo de conductas:**
 - a) Los padres han disminuido la autoridad y el control sobre sus hijos, y están tan abrumados por otros temas que delegan esa responsabilidad a la escuela.
 - b) A los alumnos que presentan conductas disruptivas no les interesa aprender ni se motivan por temas escolares.
 - c) Los alumnos se aburren porque en la escuela no somos capaces de ofrecerles un modelo de aprendizaje motivador donde se sientan partícipes.

- 2. En una reunión de docentes se está reflexionando sobre la función de las explicaciones del profesor en clases, se manifiestan diversas posturas:**
 - a) Deben servir para que el alumno vea que hay puntos de vista diferentes sobre un mismo problema, y que aprenda a compararlos y argumentarlos, ya que en ese proceso comprenderá cuál de esas posiciones es en cada contexto la más adecuada.
 - b) La función de las explicaciones es presentar a los alumnos de forma clara y acabada el saber establecido, tal como se acepta hoy en la disciplina correspondiente.
 - c) Dependen del contenido que se esté explicando. En toda materia hay conceptos sobre los que aún no hay un consenso y en los que el alumno debería conocer que existen varios puntos de vista, pero también hay otros conocimientos que ya están establecidos y que es necesario saber.

- 3. Algunos profesores están discutiendo sobre la función de los conocimientos previos de los alumnos. ¿Qué hay que hacer con estos conocimientos previos en el aula?:**
 - a) Hay profesores que opinan que es necesario identificarlos mediante algunas tareas adecuadas realizadas al comienzo de cada tema antes de enseñar los conceptos, para que así perciban sus propios errores y puedan superarlos.
 - b) Otros profesores creen que no solo hay que activarlos, sino hacer que los alumnos piensen sobre ellos y los discutan con sus compañeros, comparándolos con otras explicaciones que se les puedan proporcionar, ya que es la mejor forma de comprender.
 - c) Algunos profesores creen que aunque es conveniente conocerlos lo realmente importante es enseñar correctamente los contenidos de la materia y si los alumnos los aprenden bien, dejarán de usar sus ideas erróneas.

- 4. En una reunión de profesores se está discutiendo el caso de un alumno que desde hace dos meses acude al psicólogo infantil al que fue derivado por sus reiteradas conductas disruptivas en la sala de clases, y hasta el momento, continúa “dando problemas” a todos los profesores. Para explicar lo sucedido se plantean distintos puntos de vista:**
 - a) Lo que pasa es que por más que queramos ayudar al alumno hay que asumir que este tipo de conductas tienen una fuerte base genética y son poco modificables.
 - b) Lo que sucede es que en la escuela no hemos pensado lo suficiente sobre las formas de mejorar la atención educativa que damos a este niño.
 - c) Lo más probable es que la familia del niño no esté colaborando con el psicólogo en el tratamiento.

- 5. Cuando un alumno que está intentando realizar una tarea (analizar un texto, hacer una gráfica, comprobar una hipótesis....) tiene dificultades, la mejor manera de ayudarle suele ser:**
 - a) Explicarle con detalle los errores que ha cometido, los pasos equivocados que ha dado, y por qué los ha cometido, para evitar que los vuelva a cometer.

- b) Explicarle otra vez lo que debe hacer y en su caso, ayudarle a dar los pasos que en principio no sabe dar solo, para que así aprenda cómo hacerlo.
 - c) Hacerle pensar y explicar cuáles son sus dificultades, ayudándole a comprender a qué se deben y qué debería hacer para encontrar la solución.
- 6. Distintos profesores se preguntan cómo organizar actividades grupales de la mejor forma posible para trabajar dentro del aula y al mismo tiempo evitar la aparición de conductas disruptivas. Surgen distintas ideas:**
- a) Lo más adecuado es poner en el mismo grupo a niños con distintos tipos de conducta, con los apoyos que necesiten, para que logren juntos los objetivos de la actividad.
 - b) Lo mejor es crear grupos específicos según las características de conducta y capacidad de los alumnos para plantear tareas según cada nivel, entregando apoyo adicional a los que más lo necesitan.
 - c) Dependiendo de la asignatura podemos agrupar a los niños por tipo de conducta o de manera más heterogénea, prestando los apoyos que en cada caso se necesiten.
- 7. Se ha organizado en la escuela un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente en cuanto al afrontamiento de la disrupción en el aula. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya dos profesores en el aula, de manera que puedan compartir observaciones y luego sugerencias de mejora. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:**
- a) En vez de incorporar otro profesor en el aula, lo más conveniente es permitir a los profesores disponer de tiempo adicional para planificar las clases y para formarse en técnicas de manejo conductual.
 - b) Es incómodo que haya otra persona en el aula, pero aún así podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en práctica colaboraran trabajando con los alumnos que presentan conductas más disruptivas dentro del aula para que el profesor pueda atender al resto.
 - c) Aunque sea una estrategia que supone salir de la propia rutina e intentar ponerse de acuerdo con otros profesores, podría ser positivo para mejorar algunas prácticas educativas.
- 8. En una reunión de profesores, uno comenta que el otro día, mientras caminaba por el barrio, observó cómo algunos de sus alumnos rompían las plantas y tiraban piedras a unos perros. Aparecen entonces distintas posturas:**
- a) Al haber ocurrido este hecho fuera del centro, los profesores no tienen medios para intervenir, por lo que lo mejor en todo caso es comentárselo a sus padres.
 - b) Se podrían hacer varias cosas en la escuela. Entre ellas que dentro del área de Conocimiento del Medio se podría explicar la importancia del medio ambiente, diseñando actividades para que los alumnos puedan reflexionar sobre lo que hicieron.
 - c) El profesor jefe debería tener una sesión con el curso en la que se explique porqué no se deben realizar este tipo de actuaciones.
- 9. El equipo directivo de una escuela está analizando la posibilidad de realizar un diagnóstico de los alumnos que presentan conductas disruptivas de manera frecuente en el aula. Esto suscita distintos puntos de vista con respecto al sentido de esta iniciativa:**
- a) Es necesario tener un diagnóstico para que el alumno pueda acceder a las ayudas que necesita para mejorar su conducta, por ejemplo, para delimitar el profesional a quien se deriva o sirviendo como prueba para que los padres tomen conciencia del problema del niño y colaboren.
 - b) Es imprescindible llevar a cabo esta iniciativa ya que el diagnóstico es necesario para saber si estamos capacitados para atender a estos alumnos o necesitan buscar otro tipo de oferta educativa en escuelas más preparadas para ello.
 - c) En este momento un diagnóstico no es tan necesario como lo es atender a los factores de la propia escuela que pueden incidir en la aparición de conductas disruptivas y desde ahí determinar qué tipo de medidas se necesitan implementar.

10. El Centro de Padres y Apoderados tiene interés en discutir el reglamento interno de la escuela, especialmente en los aspectos que regulan las acciones de la escuela con alumnos que presentan conductas disruptivas. Hay diferentes opiniones entre el grupo de profesores:

- a) Lo más favorable es que las familias estén informadas de las acciones que se llevan a cabo con los alumnos disruptivos. Estas acciones, en todo caso, son un asunto que atañe básicamente a la escuela.
- b) Habría que aprovechar esta disposición de los padres para mejorar los lazos de colaboración y su implicación para educar mejor a este tipo de alumnos.
- c) Está bien que los padres quieran colaborar, pero no para discutir el reglamento sino para hacer cosas que la escuela necesita, como por ejemplo establecer convenios de atención con profesionales que puedan atender a estos alumnos.

11. Un alumno de origen peruano se incorpora a la escuela. Los profesores han observado que algunos de sus compañeros han comenzado a realizar comentarios racistas, interrumpen la clase y provocan tensiones con el resto del curso. Ante esta situación varios docentes plantean distintas opciones:

- a) Que el profesor jefe tenga una conversación con estos alumnos, les explique por qué no deben hacer esos comentarios en clase y las consecuencias que habrá si persisten en este tipo de conductas.
- b) Que los profesores promuevan en sus distintas asignaturas actividades interrelacionadas en las que los alumnos tengan el racismo y la tolerancia como temas de reflexión.
- c) Conseguir que todos los profesores se pongan de acuerdo para no permitir ese tipo de interrupciones y castigar a los alumnos que hagan comentarios racistas.

12. Al final de una jornada escolar un profesor comenta que dejó a tres de sus alumnos castigados sin recreo por pelearse a golpes dentro de la sala. Esta situación le preocupa puesto que frente a cualquier nimiedad estos alumnos acostumbran enfrentarse. Aparecen entonces distintas posturas:

- a) Todos los profesores deben realizar actividades en sus clases en las que los niños en cuestión tengan que cooperar para alcanzar una meta común.
- b) El profesor jefe debe volver a reunir a los niños y explicarles por qué la violencia no es una buena forma de resolver los conflictos, además de las consecuencias que podrán tener si siguen peleando de esa manera.
- c) Lo mejor es separar y prestar atención a estos alumnos para que no interrumpen el transcurso de las clases, quitándoles algo que les guste (el recreo por ejemplo) cada vez que mantengan esa actitud.

13. En una reunión de profesores se están discutiendo aspectos del programa de convivencia escolar que se está poniendo en marcha. El debate se ha centrado en cuál debe ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas cada vez más complejas relacionadas principalmente con el aumento de conductas disruptivas en la escuela:

- a) Lo más importante es la clarificación de los roles de cada uno. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, uno pueda derivar eficientemente a quien corresponda.
- b) Lo más importante es reforzar la coordinación en la escuela para organizar la forma en que queremos educar a todos nuestros alumnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.
- c) Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar de manera autónoma para aprovechar mejor sus conocimientos según su experiencia o criterio.

14. En una escuela se han incorporado un psicólogo y un asistente social para apoyar el trabajo con alumnos que manifiestan conductas disruptivas en el aula. En una reunión de profesores se está discutiendo el tipo de apoyo que se espera de estos profesionales:

- a) Con estos profesionales se debería compartir el análisis de la situación y la responsabilidad del plan de acción que se acuerde, en función de las necesidades de este alumnado.
- b) Cada profesional que se ha incorporado es especialista en su área, por lo tanto, hay confianza en su preparación para encargarse de los alumnos que presentan conductas disruptivas en el aula y lograr un cambio.
- c) Lo mejor sería que estos profesionales aconsejaran a los profesores en la resolución de cuestiones relacionadas con el afrontamiento de las conductas disruptivas en cada sala de clases.

15. Frente a la decisión de la escuela de mantener a los alumnos con conductas disruptivas reiteradas dentro del establecimiento a pesar de las continuas quejas de un buen grupo de apoderados que exigen una educación de excelencia, se convoca al consejo de profesores para debatir acerca de esta decisión:

- a) Esta decisión debería derogarse. En definitiva, estos niños no han respondido a las oportunidades que les ha dado la escuela y probablemente les beneficiará otro tipo de escuela.
- b) Lo que puede hacerse es apoyar a los alumnos con problemas de conducta en grupos especiales durante parte de la jornada escolar, para no interferir con los métodos normales que utiliza el profesor con la mayoría del alumnado.
- c) Esta decisión debiera ir acompañada de una reflexión sobre los recursos y estrategias con que cuenta la escuela para adaptar los métodos de enseñanza, las actividades y los contenidos para que todos los niños tengan la atención que efectivamente necesitan.

16. En una reunión de profesores en que se discute sobre los alumnos que presentan con más frecuencia conductas disruptivas en el aula, la discusión ha derivado hacia cuáles deberían ser los fines mismos de la educación:

- a) De la escuela depende revertir las desigualdades e injusticias sociales asegurando las capacidades básicas que permiten a los individuos insertarse en la sociedad.
- b) La escuela puede llegar a desempeñar un papel importante como la familia o la comunidad. Lo importante es no desperdiciar las posibilidades que la escolarización puede suponer para que todos los alumnos reciban una educación de calidad.
- c) Es poco lo que la escuela puede hacer en contra de las desigualdades de la sociedad. La familia, el origen socioeconómico y las capacidades del niño determinan de modo importante sus posibilidades futuras.

17. Un grupo de profesores está discutiendo acerca del papel de la enseñanza obligatoria en la Educación, lo que implica mantener escolarizados a todos los niños independientemente de su condición. Se han manifestado diferentes puntos de vista:

- a) Estamos todos de acuerdo en que la igualdad es poner la educación al alcance de todos, pero eso significa que debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas.
- b) La verdadera igualdad significa que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos, que todos adquieran las competencias básicas como ciudadanos. Pero el problema es que este ideal se hace cada día más difícil en la realidad.
- c) El acceso a la escuela es importante para asegurar a todos la misma educación, pero al tener grupos cada vez más heterogéneos en el aula, muchas veces nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia.

18. En la escuela se está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:

- a) Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad más cohesionada.
- b) Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.
- c) Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.

19. Un grupo de profesores está discutiendo si la libertad de los padres a elegir la escuela de sus hijos es un valor educativo esencial o si tiene que hacerse compatible con un reparto equilibrado de alumnado entre las escuelas públicas y subvencionadas. Se expresaron tres opiniones:

- a) La educación es un servicio público que debe garantizar que tanto escuelas públicas como subvencionadas den una educación de calidad, independientemente de que los alumnos puedan escolarizarse donde sus padres quieren.
- b) La educación es un bien social y el Estado debe asegurar la eficacia de todos los centros públicos, de manera que no se obligue a los padres a tener que elegir un centro distinto al de su barrio.
- c) Los padres son los principales responsables en la educación de sus hijos, por lo que deben tener la libertad para escoger la escuela en la que éstos se educan, aunque ello suponga que aumenten las diferencias entre las escuelas.

20. Frente a la iniciativa del equipo directivo de la escuela de empezar a pensar metodologías para generar programas de innovación pedagógica, se han dado distintas apreciaciones:

- a) Es una iniciativa positiva que puede ayudar a analizar nuevas formas de hacer frente a los niños que dan más problemas escolares.
- b) Es mejor que la escuela se preocupe por ser más eficiente en las actividades que ya tiene en marcha, en vez de utilizar tiempo en generar nuevas ideas de mejora.
- c) Debiese ser una iniciativa permanente ya que los alumnos continuamente van cambiando sus necesidades de atención educativa.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2: ORGANIZACIÓN DE LOS ÍTEMS EN EL CUESTIONARIO DE DILEMAS

ITEM	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSION	RESPUESTAS
A	Datos personales	sexo	A: masculino B: femenino
B	Datos personales	Años de experiencia	A: menos de 5 años B: entre 5 y 10 años C: entre 11 y 15 años D: entre 16 y 20 años E: entre 21 y 30 años F: más de 30 años
C	Datos personales	Nivel en que imparte docencia	A: primer ciclo básico B: segundo ciclo básico C: Ambos
D	Datos personales	Número de alumnos en el aula	A: Menos de 20 alumnos B: entre 20 y 30 alumnos C: entre 31 y 40 alumnos D: Entre 41 y 50 alumnos E: Más de 50 alumnos
E	Datos personales	Formación específica en conductas disruptivas	A: Sí (pasa a la pregunta 6) B: No (pasa a la pregunta 7)
F	Datos personales	Número de horas de formación en conductas disruptivas	A: Menos de 20 horas B: Entre 20 y 60 C: entre 60 y 100 D: más de 100 horas
G	Datos personales	Experiencia docente con niños disruptivos	A: Sí (pasa a pregunta 8) B: No (pasa a pregunta 9)
H	Datos personales	Apoyo de otro profesional	A: Sí B: No
I	Datos personales	TOCA	A: Sí (pasa a pregunta 10) B: No (pasa a segunda parte)
J	Datos personales	Datos de identificación TOCA	Apellidos Nombre
1	I: Naturaleza de las diferencias individuales	Enseñanza y aprendizaje	A: Integradora B: Inclusiva C: Segregadora
2	I: Naturaleza de las diferencias individuales	Enseñanza y aprendizaje	A: Inclusiva B: Segregadora C: Integradora
3	I: Naturaleza de las diferencias individuales	Origen y modificación de conductas disruptivas	A: Integradora B: Segregadora C: Inclusiva
4	I: Naturaleza de las diferencias individuales	Enseñanza y aprendizaje	A: Segregadora B: Integradora C: Inclusiva
5	I: Naturaleza de las diferencias individuales	Origen y modificación de conductas disruptivas	A: Segregadora B: Inclusiva C: Integradora

6	II: Respuesta educativa	Organización social del aula	A: Inclusiva B: Segregadora C: Integradora
7	II: Respuesta educativa	Cultura profesional	A: Segregadora B: Integradora C: Inclusiva
8	II: Respuesta educativa	Adaptación de métodos en el aula	A: Segregadora B: Inclusiva C: Integradora
9	II: Respuesta educativa	Valor de la etiqueta	A: Integradora B: segregadora C: Inclusiva
10	II: Respuesta educativa	Cultura profesional	A: Segregadora B: Inclusiva C: Integradora
11	II: Respuesta educativa	Adaptación de métodos en el aula	A: Integradora B: Inclusiva C: Segregadora
12	II: Respuesta educativa	Adaptación de métodos en el aula	A: Inclusiva B: Integradora C: Segregadora
13	II: Respuesta educativa	Cultura profesional	A: Integradora B: Inclusiva C: Segregadora
14	II: Respuesta educativa	Cultura profesional	A: Inclusiva B: Segregadora C: Integradora
15	III: Ideologías y valores	Mejora escolar	A: Segregadora B: Integradora C: Inclusiva
16	III: Ideologías y valores	Ideología educativa	A: Integradora B: Inclusiva C: Segregadora
17	III: Ideologías y valores	Equidad	A: Segregadora B: Inclusiva C: Integradora
18	III: Ideologías y valores	Valores declarados	A: Inclusiva B: Segregadora C: Integradora
19	III: Ideologías y valores	Ideología educativa	A: Inclusiva B: Integradora C: Segregadora
20	III: Ideologías y valores	Mejora escolar	A: Integradora B: Segregadora C: Inclusiva

ANEXO 3: CARTA A LA DIRECTORA DE LA CORPORACIÓN DE EDUCACIÓN DE VIÑA DEL MAR



Madrid, a 16 de julio de 2009

Estimada Sra. Patricia Colarte Troncoso
Directora de la Corporación de Educación
I. Municipalidad de Viña del Mar.

Por la presente nos dirigimos a usted para solicitar formalmente vuestra colaboración en el proyecto de investigación acerca de las *Concepciones docentes sobre las conductas disruptivas en el aula*. Esta investigación forma parte del trabajo de tesis doctoral que está desarrollando D^a. Carolina Urbina Hurtado, bajo la dirección de los doctores D^a. Cecilia Simón y D^o. Gerardo Echeita profesores ambos de la Universidad Autónoma de Madrid.

Dicho proyecto, inserto en un ambicioso plan de investigación, tiene como objetivo básico mejorar las prácticas que se desarrollan en las escuelas para hacer frente a una meta tan compleja y controvertida como es la de tratar de llevar a cabo una enseñanza de calidad en el marco de una educación escolar cada día más comprometida con la tarea de atender a la diversidad del alumnado. En este contexto, consideramos sinceramente que la experiencia de las escuelas de su comuna sería de gran utilidad y, por ello, le estaríamos muy agradecidos de confirmar su apoyo en esta investigación.

Para el desarrollo de este proyecto, le solicitamos, en una primera fase, facilitar el acceso al mayor número posible de escuelas de su comuna para la aplicación de dos cuestionarios (de concepciones docentes y de cultura escolar). En una fase posterior, necesitaríamos contar con la participación de entre 6 y 8 profesores de la comuna que nos permitieran observar sus clases (en tiempos y momentos mutuamente acordados) y entrevistarlos posteriormente en profundidad.

El proceso de recolección de los datos sería necesario llevarlo a cabo durante el segundo semestre de este año escolar 2009, y nos gustaría contar con un periodo inicial de explicación de la investigación en las escuelas participantes con objeto invitar y motivar a la participación voluntaria del profesorado en la misma. Nosotros nos adaptaremos a la propuesta de calendario y horario que en cada escuela se considere oportuno para todas las fases de la investigación.

De antemano queremos agradecerle el apoyo que pueda ofrecernos para el desarrollo de este proyecto y nos comprometemos, seria y firmemente, a hacerle llegar un informe con las síntesis de resultados y conclusiones que se obtengan, así como a acordar con Vds., a la vista de su realidad, algunas acciones formativas derivadas de los resultados obtenidos y que les ayudaran en este ámbito.

Quisiéramos hacerle expresa mención al criterio de confidencialidad de la información que resulte del trabajo. A este respecto tomaremos todos los resguardos pertinentes para el tratamiento adecuado y ético de la información recogida. Para cualquier consulta, no obstante, le proporcionamos teléfono y dirección de correo electrónico a pie de página.

En la confianza de que nuestra propuesta sea acogida favorablemente, quedamos a la espera de sus gratas noticias al respecto y, entre tanto, aprovechamos para enviarle un cordial saludo,

Cecilia Simón Rueda

Gerardo Echeita Sarrionandia

Carolina Urbina Hurtado

ANEXO 4: CARTA A LOS DIRECTORES DE LA ESCUELA

Madrid, a 6 de julio de 2009

Estimado Sr/a. Director/a:

Por la presente me dirijo a usted en mi calidad de miembro de un proyecto de investigación acerca de las *Concepciones docentes sobre las conductas disruptivas en el aula*, en el que participo como doctoranda bajo la dirección de los doctores D^a. Cecilia Simón y D^o. Gerardo Echeita profesores ambos de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho proyecto, inserto en un ambicioso plan de investigación, tiene como objetivo básico mejorar las prácticas que se desarrollan en las escuelas para hacer frente a una meta tan compleja y controvertida como es la de tratar de llevar a cabo una enseñanza de calidad en el marco de una educación escolar cada día más comprometida con la tarea de atender a la diversidad del alumnado. Como Vd. bien sabe estos lineamientos forman parte de la política educativa chilena que, ahora bien, no siempre se lleva a cabo desde un conocimiento profundo y riguroso de las concepciones educativas que el profesorado tiene al respecto, ni de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo. Nuestra ambición es que los resultados de este trabajo sirvan para tener una imagen más ajustada de ambas situaciones y para poder sugerir planes de acción conducentes a su mejora.

En este contexto, consideramos sinceramente que la experiencia de su escuela sería de gran utilidad y, por ello, le estaríamos muy agradecidos de poder tener su apoyo en esta investigación. Para lograr nuestro objetivo, sería necesario:

- Contar con la colaboración de los profesores de su escuela para rellenar dos cuestionarios, uno de concepciones docentes y otro de cultura escolar (40-50 minutos).
- En su caso, contar con la participación de uno o dos profesores de su escuela que nos permitieran observar sus clases (en tiempos y momentos mutuamente acordados) y entrevistarlos posteriormente en profundidad.

Este trabajo sería necesario llevarlo a cabo durante el segundo semestre de este año escolar 2009, y nos gustaría contar con un periodo inicial de explicación de la investigación en su escuela con objeto invitar y motivar a la participación voluntaria del profesorado en la

misma. Nosotros nos adaptaremos a la propuesta de calendario y horario que usted considere oportuno para todas las fases de la investigación.

De antemano queremos agradecerle el apoyo que pueda ofrecernos para el desarrollo de este proyecto y nos comprometemos, seria y firmemente, a hacerle llegar un informe con las síntesis de resultados y conclusiones que se obtengan, así como a acordar con Vds., a la vista de su realidad, algunas acciones formativas derivadas de los resultados obtenidos y que les ayudaran en este ámbito.

Quisiéramos hacerle expresa mención al criterio de confidencialidad de la información que resulte del trabajo. A este respecto tomaremos todos los resguardos pertinentes para el tratamiento adecuado y ético de la información recogida. Para cualquier consulta, no obstante, le proporcionamos teléfono y dirección de correo electrónico a pie de página.

En la confianza de que nuestra propuesta sea acogida favorablemente, quedamos a la espera de sus gratas noticias al respecto y, entre tanto, aprovechamos para enviarle un cordial saludo,

Cecilia Simón Rueda

Gerardo Echeita Sarrionandia

Carolina Urbina Hurtado

ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El/La

Sr. /Sra.....
....., con RUT nº.....

HACE CONSTAR:

Que he sido invitado a participar en la investigación sobre “Concepciones acerca de conductas disruptivas en el aula” que lleva a cabo la becaria chilena Carolina Urbina Hurtado con el apoyo de la Universidad Autónoma de Madrid.

La investigadora me ha informado del proyecto y se compromete a guardar de forma confidencial mis datos personales y a preservar el anonimato que le he confiado. Asimismo me asegura que mis opiniones, mis datos personales y las grabaciones que se realicen en esta investigación se utilizarán exclusivamente para los fines de este estudio.

Tengo derecho a abandonar el estudio en el momento que lo desee sin ningún perjuicio.

Dado que esta información se me ha dado en forma comprensible, que he podido formular preguntas y me han resuelto las dudas presentadas, **doy libremente y voluntariamente mi conformidad** para participar en esta investigación y, en consecuencia, lo autorizo explícitamente a través del presente documento.

En Viña del Mar, a..... de 2009.

Profesor/a participante

Carolina Urbina H.

ANEXO 6: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación se presentan 21 códigos de análisis extraídos y desarrollados desde la lectura de todas las entrevistas realizadas con los profesores colaboradores en esta investigación.

Cada código contiene una definición breve y otra definición más detallada, generalmente complementada con material bibliográfico. Del mismo modo, se presentan ejemplos inclusión (cuándo usar) o exclusión (cuando no usar) en cada uno de los códigos identificados. En cada ejemplo se especifica dentro de un paréntesis cuadrado [] la fuente desde donde se extrae la cita. Dicha fuente en la mayoría de los casos corresponde a un entrevista, sin embargo, también se han complementado con citas extraída de las notas de campo derivadas de la observación en clases.

La Tabla N° 1 contiene la organización de los códigos, respecto a la Familia y subdimensión a la que pertenece.

Tabla N° 1: Organización de dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Sub-dimensiones	Código
I. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje	A. Procesos de enseñanza y aprendizaje	1. Estrategias didácticas 2. Organización social del aula 3. Papel de la evaluación 4. Papel de la motivación
	B. Naturaleza y ámbitos de la diversidad	5. Atribución de causalidad 6. Papel de las etiquetas 7. Tipos de conductas que se consideran disruptivas
II. Organización de la respuesta educativa	C. Estrategias de Respuesta Educativa	8. Métodos proactivos de intervención 9. Métodos reactivos de intervención
	D. Cultura profesional	10. Apoyos de la familia 11. Apoyos entre docentes 12. Apoyos de otros profesionales 13. Apoyos del equipo directivo
III. Ética y valores educativos	E. Ética	14. Ética de la justicia 15. Ética de la crítica 16. Ética del cuidado 17. Ética profesional
	F. Valores educativos	18. Papel de la Escuela 19. Actitud hacia la innovación y la mejora
IV. Autoeficacia	G. Autoeficacia	20. Autoeficacia
		21. Vocación Docente

I. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje

A) Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

1) CODE: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Created: 14/11/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje
(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Metodologías de enseñanza utilizadas por el profesor para el aprendizaje de todos sus estudiantes.

DEFINICIÓN DETALLADA: Se refiere a la selección y programación de las metodologías de enseñanza que realiza el profesor. Se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza que incluye el conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para conseguir algún objetivo específico.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se haga referencia a elementos relacionados con la organización de las tareas utilizadas en clase

Ej.: [entrevista] "En una clase normal yo siempre hago un inicio, un desarrollo y un cierre. El inicio donde exploro los conocimientos previos, donde activo los conocimientos, donde recordamos lo visto en la clase, donde

revisamos las tareas si es que hubo tarea. Después el desarrollo donde ya se va al contenido mismo y un cierre donde por lo general en el curso era verbalizar lo que aprendimos en la clase, lo que más les gustó, lo que menos les gustó, lo que más les costó lo que les fue más fácil, eso".

2) Cuando aluda a la utilización (o no) de métodos diferenciales para atender a la diversidad de su alumnado

Ej.: [entrevista] "(...) yo iba con todos en la misma lección, o sea, el niño que era un poco lento yo trataba de apurarlo lo más posible dentro de la medida que tuviera el ritmo de la mayoría y el que fuera más rápido de lo habitual que tratara de ponerse en el lugar de la media, entonces para no perjudicar al niño que era más rápido puse poemas en la sala, una noticia, una receta y el niño, solo cuando terminaban, se paraba a leer."

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se refiera a una metodología para "afrontar" una situación problemática dentro del aula, relacionado específicamente con conductas disruptivas. En ese caso debe codificarse dentro de los códigos correspondientes a la subdimensión "Estrategias de respuesta educativa".

Ej.: [entrevista] "(...) resulta que si él mismo sabe cómo comportarse va a tratar de hacerlo mejor, se compromete. En cambio si tú le das *"tienes que hacer esto y esto otro"* no se van a comprometer, eso no lo hicieron, no es de ellos." [Código N° 8, Métodos proactivos de intervención]

2) CODE: ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL AULA

Created: 01/06/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje

Código a priori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Modelo de agrupamiento del alumnado dentro del aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Alusiones acerca del modelo de agrupamiento de alumnos y composición de los grupos para desarrollar las clases. Se aplica a los comentarios que se refieren explícitamente a la presencia de actividades grupales y preferencia por la organización de grupos homogéneos o heterogéneos.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando indique preferencia por actividades de colaboración (grupales) o de competencia (individuales).

Ej.: [entrevista] "(...) ellos saben con anticipación, yo les digo: *"así como lo hice hoy día con otros grupos y otros cursos, vamos a dar la posibilidad inicialmente a algunos alumnos y quiero que los demás, cierto, apoyen el trabajo de su jefe de grupo porque después en otras actividades a ustedes les va a tocar también ser jefes de grupo, entonces les vamos a dar esta intención"* Y fíjate que de lo que tengo por experiencia ayuda mucho a que ellos se puedan relacionar entre sí, sepan aceptar y apoyar cuando ellos tienen diferentes roles."

2) Cuando se aluda a maneras de organizar la composición de los grupos (homogéneos o heterogéneos)

Ej.: [entrevista]

"C: (...) o sea para sentarlos en clase dependía de cada niño, no es en un sector."

Y: Nooo de cada niño, jamás senté a todos los ordenados en una fila y a todos los desordenados en otra."

Ej.: [Notas de campo, clase de lenguaje, 1º y 2º básico]. Debido al paro de profesores, G debe atender a los niños de 1º y 2º básico en la misma sala. Organiza a sus alumnos en la sala, de manera que los de 1º año se queden a un lado de la sala y los de 2º año se queden en el otro lado.

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se refiera a la respuesta brindada para afrontar situaciones problemáticas dentro del aula. En este caso debe incluirse bajo algún código correspondiente a la subdimensión "Estrategias de respuesta educativa"

Ej.: [entrevista] "Yo por lo general organizo el curso a mi manera, o sea, no dejo que los niños se sienten donde quieran, los siento donde yo estimo que es lo más conveniente porque, por ejemplo, tú que conociste al curso, yo no podía sentar a D y L juntos porque se dedicaban a puro jugar, conversar, ¡son demasiado amigos! entonces los sentaba estratégicamente en diferentes lugares". [Código N° 8, métodos proactivos de intervención]

3) CODE: PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Created: 01/06/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje
(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Alusiones a los resultados/procesos de aprendizaje y/o a la forma de evaluarlos.

DEFINICIÓN DETALLADA: En la concepción que el aprendizaje está orientado hacia unas metas concretas, los procesos que hay que poner en marcha dependerán justamente de los resultados que se busquen. En este sentido, el papel de la evaluación es fundamental para discriminar las concepciones desde donde se ubica el docente, en tanto éstas pueden ir desde considerar la evaluación como una actividad sistemática y continua o bien, como un momento dentro del proceso en que el profesor mide cuánto del conocimiento ha sido alcanzado por el estudiante.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se haga referencia a los resultados o al proceso de aprendizaje de los estudiantes

Ej.: [entrevista] "(...) para mí aprender a leer o que un niño aprendiera a leer no es solo que codificara, sino que entendiera lo que estaba leyendo".

Ej.: [entrevista] "...En matemáticas, por ejemplo, me recuerdo que los niños tú les podías llenar de ejercicios y ellos sabían que no podían salir a recreo si no terminaban, entonces los obligaba a hacer, de cierta forma, las actividades... en cambio en artística no, en artística me interesa mucho que se expresen, que puedan expresar lo que sientan tocando un instrumento o cantando o diciendo las cosas que ellos sientan en algún momento que es el inicio de la clase... pero no, en matemáticas es distinto, esa es otra diferencia, es algo muy cuadrado también y normalmente si tú les llegas a preguntar no les gusta, a los niños no les gusta"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se refiera a una manera de hacer frente a alguna situación problemática dentro del aula. En ese caso debe codificarse dentro de algún código de la subdimensión "Estrategias de respuesta educativa"

Ej.: [entrevista] "(...) resulta que si él mismo sabe cómo comportarse va a tratar de hacerlo mejor, se compromete. En cambio si tú le dices *"tienes que hacer esto y esto otro"* no se van a comprometer, eso no lo hicieron, no es de ellos." [Código N° 8, Métodos de intervención ante el conflicto]

4) CODE: PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Created: 14/11/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje
(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Alusiones al papel de la disposición de los estudiantes para participar en procesos de enseñanza y aprendizaje.

DEFINICIÓN DETALLADA: Según Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006) las concepciones acerca del papel de la motivación en el aprendizaje y la enseñanza permiten acceder a ideas muy asentadas en las concepciones docentes respecto a la motivación como condición previa para el aprendizaje (condición estática y ajena a lo que ocurre en el aula) o de la motivación como proceso (como algo que se construye en la medida que el estudiante es protagonista de su propio proceso de aprendizaje).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se haga referencia a aspectos de la motivación en los estudiantes, ya sea como condición para el aprendizaje o como proceso

Ej.: [entrevista] "(...) pues si para ellos su entorno son los dibujos animados, eso es una forma más fácil de motivar. Ahora estábamos hablando de los exploradores y yo les pregunté si conocían a uno, *"¡Si! Dora la exploradora"* me dicen y yo ya sabía que me iban a decir eso, ¡yo sabía, yo sabía! , ya la había visto menos mal y ahí enganché y ahí aprendieron lo que era explorar y todo".

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando el profesor entregue sus explicaciones respecto a los factores relacionados con la aparición de situaciones problemáticas dentro del aula. En este caso, se debe codificar como "Atribución de causalidad" (código N° 5)

Ej.: [entrevista]

"C: Por lo que dices está súper relacionada la conducta con el aprendizaje

M: Claro, sí.

C: Pero también los tuyos más ordenados se desconcentran

M: No necesariamente, porque por ejemplo V es conversadora pero le va bien, porque ella a pesar de que conversa está escuchando y a veces conversa el mismo tema porque con el compañero conversa y los dos conversarán pero a los dos les va bien, pero de qué conversan, de que están viendo si el problema está bien, quién va ganando, quién hace mejor la tarea y cosas así ¿te fijas?"

B) Naturaleza y ámbitos de la diversidad

5) CODE: ATRIBUCIÓN DE CAUSALIDAD

Created: 19/05/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje

Código a priori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Alusión al origen y/o posibilidad de cambio de las conductas que interrumpen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la clase.

DEFINICIÓN DETALLADA: Se refiere a aquellos aspectos que son referidos como causa de la aparición y/o mantenimiento de situaciones problemáticas dentro del aula, especialmente aquellas que interrumpen el aprendizaje y la participación del alumnado.

Cuando un profesor experimenta en su aula conductas de tipo disruptivo, se forma de manera instantánea una opinión sobre las posibles causas que originaron el episodio, o bien suspende el juicio hasta tener más información (Bibou-Nakou, Kiosseoglou y Soginidou, 2000).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda directamente a los factores relacionados con la aparición de situaciones problemáticas en el aula, especialmente la aparición de conductas disruptivas.

Ej.: [entrevista]

"C: ¿Que crees tú que explica estos distintos tipos de conductas en los niños?

Y: A ver... los hogares y también la forma en que se les trata acá en la escuela, yo creo que es un trabajo y una responsabilidad conjunta, porque muchos de mis niños venían de hogares disgregados (...) Pero también yo creo que influye mucho cómo se les trata acá en la escuela (...)"

Ej.: [entrevista]

"C: Las diferencias, por ejemplo, entre niños inquietos y otros que no son tan inquietos ¿a qué atribuyes que existan esas diferencias?

P: Yo creo que algo biológico, algo físico, no se me ocurre... porque de los inquietos, inquietos, de los que logro pocas cosas con ellos en la parte pedagógica, en la parte de los contenidos para que aprendan, hay dos o tres mamás que son bien preocupadas, entonces ya no es cosa de la casa, pero es como si fuera más fuerte que ellos, esa cosa de pararse, ir a molestar, andar gateando y andar sacando cosas ¡es más fuerte que ellos! ..."

2) Cuando se aluda directamente a los factores relacionados con el cambio o modificación de las conductas que provocan situaciones problemáticas en el aula.

Ej.: [entrevista] " (...) y hablé con su mamá y me dice que en abril tiene la primera hora con el doctor...hay que esperar que tome medicamento o alguna cosa que lo pueda controlar"

Ej.: [entrevista] "Llegaron dos niñas y son bien bonitas entonces ahora están más... como que entraron a la edad del interés por las niñas entonces ahora se han tratado de componer (...)"

3) Cuando se aluda directamente al mantenimiento o "no cambio" de las conductas que provocan situaciones problemáticas en el aula.

Ej.: [entrevista] " (...) ¡si yo he conversado un montón de veces con ellos!, de hecho les he mandado a citar el apoderado, se conversa con el apoderado, pero las mamás no sé si conversarán con ellos en la casa, los castigarán... no, nada, hacen lo mismo... no sé, puede haber una clase en que están súper bien, trabajan bien, no molestan a nadie, pero ya la otra clase ya están ocasionando problemas..."

Ej.: [entrevista] " (...) y ahí M a la otra clase llegó súper bien, trabajó solo y se sentó adelante, bien. Después pasaron dos semanas y otra vez volvió a lo mismo"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a la posibilidad de transformación en la escuela, a nivel más global. Es decir, cuando se refiera a transformaciones en un nivel más amplio que la sala de clases. En este caso se debe incorporar bajo el código "actitud hacia la innovación y la mejora" (Código N° 19)

Ej.: [entrevista] "(...) sí, me gustaría mucho que en algún momento todos ellos despertasen (refiriéndose a los otros profesores), pero no van a poder hacerlo si las autoridades no lo facilitan, no dan estas propuestas laborales aquí en el sector"

6) CODE: PAPEL DE LAS ETIQUETAS

Created: 19/05/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje

Código apriori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al papel del diagnóstico especializado en la respuesta otorgada a las situaciones problemáticas dentro de la escuela o el aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye alusiones al papel de las etiquetas, a las evaluaciones del uso de estas etiquetas y a las consecuencias que tiene la manera de utilizarlas dentro del ámbito escolar.

La relación entre etiqueta y respuesta educativa ha sido ampliamente destacada (Ainscow, 2001, Booth, 2006, García Pastor, 2005) planteándose el riesgo asociado al uso de determinadas interpretaciones respecto a las conductas del alumnado y la influencia que tienen dichas interpretaciones en la respuesta que se les proporciona.

CUÁNDO USAR:

1) Alusiones directas a procesos de etiquetado en los estudiantes

Ej.: [entrevista] "(...) M es como el prototipo, el típico flojo, que se queda a mitad de camino, que nunca tiene nada, es como chistoso al final el M"

2) Evaluaciones del proceso de etiquetado

Ej.: [entrevista] "A mí me carga, me carga, porque es como cuando uno dice *"no, este niño es tonto"* o *"este niño tiene serios problemas para aprender"* y se les cataloga como serios problemas para aprender pero no se hace nada para que aprenda, no se le pone al profesional de apoyo que necesita ese niño para aprender, es como la típica etiqueta *"ay es que tú eres porro"* *"tú nunca vas a aprender"* o *"tú eres flojo"*, o *"tú eres esto"* pero, por ejemplo, al niño desordenado no se le enseñan hábitos de estudio, al niño que se le va mal no se le hace una intervención de porqué le va mal, entonces etiquetar a los niños por etiquetarlos no sirve de nada, de nada"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a respuestas educativas brindadas por el profesor a niños "etiquetados". En este caso debe incluirse bajo el código "Papel de las etiquetas" (código N° 6).

Ej.: [entrevista] "(...) pero él es terrible (refiriéndose a un alumno), si no toma las pastilla en el día en la mañana, en la tarde es terrible, entonces ahora no está tomando medicamento... entonces está muy terrible y trato de ya *"trabaja esto"* y como llegaron los libros ahora, le gusta verlos, hojearlos y que se quede ahí por último haciendo eso porque no quiere escribir y no quiere hacer nada"

7) CODE: TIPOS DE CONDUCTAS QUE SE CONSIDERAN DISRUPTIVAS

Created: 11/05/10

Families (1): 1. Diferencias individuales en los procesos de aprendizaje

Código emergente

DEFINICIÓN BREVE: Forma de entender el concepto de conductas disruptivas por el profesor colaborador.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye el abanico de conductas que el profesor considera como "interferencia" a los procesos de aprendizaje y participación que gestiona en su aula.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando aluda directamente a conductas que interrumpen o molestan en su clase

Ej.: "(...) es que se ponen a jugar y no están haciéndote nada, no están viendo ni escuchando ¿te fijas? Y a veces yo veo que están mirando para el lado y le pregunto de qué estoy hablando y no tienen idea, otras veces le digo que me lea y ahí me voy dando cuenta de si sí o no"

2) Cuando aluda a conductas del alumnado que no le interrumpen ni molestan pero a otros profesores sí.

Ej.: [entrevista] "(...) por ejemplo el asunto de ponerse un pañuelo en el cuello o un jockey. Hay profesoras que les molesta y dicen *"¡pero cómo chiquillas ustedes no ayudan que entre a la sala de acá y estaban los niños con el gorro puesto!"* no sé a mí eso no me molesta o sea si el niño me está escuchando y está trabajando, me da lo mismo que tenga un gorro en la cabeza (...)"

3) Cuando aluda a conductas que espera de sus alumnos. Las cuales cuando no se manifiestan le entorpecen su trabajo

Ej.: [entrevista]

"C: El tema del silencio entonces es importante para el aprendizaje

M: Que pongan atención, más que el silencio, porque a veces en un trabajo pueden hablar, pero de lo que estamos haciendo no de otras cosas ¿te fijas? "

CUÁNDO NO USAR

1) Cuando aluda a aspectos de la motivación en los estudiantes, ya sea como condición para el aprendizaje o como proceso. En este caso codificar bajo "Papel de la motivación" (Código N° 4).

Ej.: [entrevista] "(...) pues si para ellos su entorno son los dibujos animados, eso es una forma más fácil de motivar. Ahora estábamos hablando de los exploradores y yo les pregunté si conocían a uno, *"¡Sí! Dora la exploradora"* me dicen y yo ya sabía que me iban a decir eso, yo sabía, yo sabía, ya la había visto menos mal y ahí enganché y ahí aprendieron lo que era explorar y todo".

II. Organización de la respuesta educativa

C) Estrategias de Respuesta Educativa

8) CODE: MÉTODOS PROACTIVOS DE INTERVENCIÓN ANTE EL CONFLICTO

Created: 28/11/10

Familias (1): II. Organización de la respuesta educativa

Código apriori (del modelo teórico). Sin embargo, emerge de la diferenciación de un código mayor "intervención ante el conflicto" basándose en la diferenciación que Wilks (1996) hace respecto a las maneras de manejar los problemas de conducta en el aula: estrategias reactivas y proactivas.

DEFINICIÓN BREVE: Alusiones a las estrategias que utiliza el profesor para prevenir la aparición de conductas conflictivas en el aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye los métodos que el profesor utiliza para prevenir la aparición de situaciones problemáticas dentro del aula. Estas situaciones se refieren específicamente al ámbito conductual, específicamente, a las conductas disruptivas (aquellas que interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el aula).

Se entiende por estrategias proactivas, aquellas en donde el profesor trata de hacer entender y demostrar a sus estudiantes lo inapropiado de su conducta tratando de intervenir en la situación antes de que el problema aparezca (Little et al, 2002 en Clunies-Ross, 2008). La prevención incluye una aproximación positiva al manejo de la conducta durante las clases. En este caso el profesor prefiere utilizar respuestas positivas cuando los estudiantes responden favorablemente.

CUÁNDO USAR:

1) Cualquier referencia a las estrategias utilizadas por el profesor para prevenir la aparición de conductas conflictivas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "Tú sabes que P es muy líder y ella cuando se enteró de que llegaban más niñas dijo *"ahí se las van a ver conmigo, yo les voy a decir quién es la jefa acá"* una cosa así, y yo conversé con ella también de que eso no tenía que ser de esa forma, la mejor forma, le dije *"para que puedan admirarte a ti es que tú demuestres lo buena que eres, de lo que eres capaz y no te quepa la menor duda de que vas a conseguir más amigas que de esta otra forma que tú conoces(...)"*.

2) Explicaciones referidas a las consecuencias de intervenir preventivamente la aparición de conductas problemáticas en el aula.

Ej.: [entrevista] "(...) resulta que si él mismo sabe cómo comportarse va a tratar de hacerlo mejor, se compromete. En cambio si tú le dices *"tienes que hacer esto y esto otro"* no se van a comprometer, eso no lo hicieron, no es de ellos"

Ej.: [entrevista] "(...) y les digo lo siguiente *“yo los voy a dejar ahí en ese puesto, pero ustedes los van a cuidar y cómo lo van a cuidar, bueno, con las otras asignaturas, con los otros profesores, ustedes van a ser alumnos ejemplares, van a poder atención a la clase, y van a apoyar a sus profesores y si yo me llego a enterar de que alguno de ustedes comete indisciplina, los voy a cambiar de su puesto y los voy a dejar con otro alumno que yo he elegido en el momento”* eso, y de esa forma...

C: El rayado de cancha

R: El rayado de cancha y eso fíjate que me está funcionando con mi curso"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a intervenciones inmediata ante la aparición de conflicto en el aula. En este caso codificar bajo "métodos reactivos de intervención" (Código N° 9).

Ej.: "(...) tengo a un niño inquieto en el segundo este año que hoy día lo tuve que mandar a darse unas vueltas, cuando llegó estaba cansado e hizo todo,".

REFERENCIAS:

- Clunies-Ross, P., Little, E. y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28 (6), pp. 693-710.

9) CODE: MÉTODOS REACTIVOS DE INTERVENCIÓN ANTE EL CONFLICTO

Created: 11/05/10

Families (1): II. Organización de la respuesta educativa

Código apriori (del modelo teórico). Sin embargo, emerge de la diferenciación de un código mayor "intervención ante el conflicto" basándose en la diferenciación que Wilks (1996) hace respecto a las maneras de manejar los problemas de conducta en el aula: estrategias reactivas y proactivas.

DEFINICIÓN BREVE: Estrategias que utiliza el profesor para afrontar las situaciones problemáticas dentro del aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye los métodos, a corto plazo, que el profesor utiliza para afrontar las conductas conflictivas que han aparecido en el aula. Estas dificultades se refieren específicamente al ámbito conductual, especialmente referido a las conductas disruptivas (aquellas que interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el aula). Se entiende por estrategias reactivas, aquellas en donde el profesor responde a la conducta inapropiada de sus estudiantes, entregando la consecuencia que corresponde (sanción). Son esencialmente de naturaleza remedial (Clunies-Ross et al, 2008).

CUÁNDO USAR:

1) Alusiones a las estrategias, de corto plazo, utilizadas para afrontar la aparición de conductas conflictivas que interrumpen los procesos de aprendizaje y participación en el aula.

Ej.: [entrevista] " (...) ya... se les dice que no lo hagan más, después yo converso con el curso completo al final de la clase de que eso no puede volver a pasar de que es peligroso y después no pongo anotación, pero ya después a la otra tendría que ponerla".

Ej.: [entrevista]

"C: Yo lo he visto en tu sala, cambias a los niños de puesto cuando no trabajan en la actividad

J: Ese es el criterio y después conversamos este tema."

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a las estrategias utilizadas de manera preventiva para intervenir en los conflictos del aula. En este caso codificar bajo "Métodos proactivos de intervención" (Código N° 8).

Ej.: [entrevista] "Es que a mí me gusta conversar con los niños las cosas o sea yo no soy una profesora que impone y ellos de chicos creo que son capaces de darse cuenta de cuando entabla el diálogo y a pesar de que costaba mucho que levantaran la mano para pedir la palabra eso se logró y yo creo mucho más en el diálogo con los niños que en retarlos y hubiese sido mucho más simple para mí *“todos abran sus estuches, vamos a revisar no se pueden perder las cosas”* ... o sea... hubiese sido mucho más fácil porque cada niño hubiese vaciado su mochila, estuche y listo, aparece o no aparece... pero hacerlos entender, con esa acción uno no hace a los niños entender de que hay circunstancias en que las cosas no se pierdan, que hay que ser cuidadosos, que uno no tiene que llevarse las cosas ajenas..."

D) Cultura Profesional

10) CODE: APOYOS DE LA FAMILIA

Created: 11/05/10

Families (1): II. Organización de la respuesta educativa

Código a priori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al rol de la familia, especialmente respecto a su papel en la respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro de la escuela.

DEFINICIÓN DETALLADA: Alusiones a la organización de los roles y funciones que debe tener la familia en la escuela. Este rol debe relacionarse con la respuesta educativa considerada más óptima para responder a las situaciones problemáticas en el aula y/o escuela. Incluye la evaluación del papel de la familia en la superación de dichas dificultades y la relación que debería existir entre la familia y la escuela.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando haga referencia al rol que mantiene la familia en la respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "(...) ahora que tú le llamas la atención a un niño y la mamá a través del niño o de una comunicación o cualquier medio reclama, ¡o sea no te apoyan ni siquiera en eso!, o sea decir '*profesora, yo voy a hablar con él*', no, te dicen '*¿qué quiere que haga yo?*' o te dicen '*yo no sé qué hacer con este niño!*' (...)"

2) Cuando se realice una valoración respecto al tipo de papel que está desempeñando la familia en la respuesta educativa para la solución de las situaciones problemáticas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "Porque en realidad si se citaran a los apoderados, montón de casos que yo he llamado y el apoderado no ha llegado, le dices al profesor jefe y ellos te dicen '*es que estas mamás tampoco vienen a mi reunión, ni siquiera a algunas las conozco, entonces ¿qué más pedirle a los niños!*', entonces '*ya, bueno, ok*' y ellos hablaban con los niños pero no..."

3) Cuando se aluda al tipo de relación que en términos ideales debería tener la familia con la escuela para hacer frente a las situaciones problemáticas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "(...) a lo mejor el como deberían ser las familias, que deberían estar bien constituidas, cumplir con las obligaciones y los deberes y el cariño sobre todo... ellos no, ellos tienen muchos problemas y es ahí donde la cosa se hace difícil y cuesta mucho."

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a la cultura profesional en relación con el papel de otros actores de la comunidad educativa (docentes, apoyos o directivos). En ese caso, debe codificarse según corresponda.

Ej.: [entrevista] "(...) pero cómo tampoco en la Dirección, en todos los estamentos altos, no tuvieron la precaución de revisar, de ver los antecedentes y todo, y llenarnos de alumnos que en realidad estamos mal." [Apoyos del equipo directivo, código N° 13]

2) Cuando se identifique a la familia como causa de la aparición y/o mantenimiento de situaciones problemáticas dentro del aula. En este caso incluir bajo el código "atribución de causalidad"

Ej.: [entrevista]

"C: Ahora, el que estos niños, por ejemplo, sean más inquietos... ¿a qué crees que se debe?

M: A problemas en la casa, de familia. El que se sienta aquí, el *morenito*, uno que estaba allá y después lo senté acá (indica el lugar) ese *morenito* no se empezó a portar bien porque él vive solo con la mamá, en extrema pobreza... pero ese no es el problema, el problema fue que el papá lo maltrataba físicamente entonces la mamá se separó, y él niño le pega a todos, hombre, mujer, lo que sea."

11) CODE: APOYO ENTRE DOCENTES

Created: 11/05/10

Families (1): 2. Organización de la respuesta educativa

Código a priori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al tipo de relaciones mantenidas entre los docentes de la escuela para otorgar una respuesta educativa adecuada a las situaciones problemáticas dentro del aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Alusiones a la estructura de las relaciones entre los docentes que trabajan en la escuela. Este tipo de organización debe darse en función de la respuesta educativa brindada a las situaciones problemáticas dentro de la escuela o el aula. Incluye la evaluación de estas relaciones dentro de la escuela y el papel que tienen para la vida profesional.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando haga referencia al rol que tiene la organización de relaciones entre el profesorado para proporcionar una respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "También es un contacto constante con los profesores, conversando entre todos"

2) Cuando se realice una valoración al tipo de relación mantenida con los otros profesores de la escuela. Alusiones al clima laboral entre docentes.

Ej.: [entrevista] "(...) yo terminé el magíster el año pasado todos felices, todos mis colegas, ¿tú crees que alguien en la escuela que yo estaba en ese entonces alguien me felicitó? Nada, no estaban ni ahí"

3) Cuando se aluda al tipo de relación que en términos ideales deberían mantenerse entre los profesores dentro de la escuela para hacer frente a las situaciones problemáticas dentro del aula.

Ej.: [entrevista] "Y *ojalá* todos compartiéramos el mismo idioma, porque con algunos profes es un idioma, con otros es otro idioma entonces uno mismo desorienta también. Yo gracias a Dios con todos los cursos tengo el mismo esquema y dicen "*ah la tía*".

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a la cultura profesional en relación con el papel que otros actores de la comunidad educativa (familia, apoyos o directivos) tienen en la respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro de la escuela. En tal caso, codificar según corresponda.

Ej.: [entrevista] "Mira, ayer todos los profesionales que nos ayudan y nos apoyan nos entregaron una pauta para nosotros diagnosticar a los alumnos, tenemos una gran ayuda de ellos y yo ayer se los dije, una gran ayuda, sé también que para ellos es sumamente difícil porque ellos tampoco están en las condiciones apropiadas para atender a este tipo de alumnos (...)" [Apoyos de otros profesionales, código N° 12].

12) CODE: APOYOS DE OTROS PROFESIONALES

Created: 05/06/10

Families (1): II. Organización de la respuesta educativa

Código a priori (del modelo teórico)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al papel de los apoyos en la respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro del aula.

DEFINICIÓN DETALLADA: Alusiones a la forma de organizar los roles y funciones dentro de la escuela para dar respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro del aula o escuela. Este código específicamente se refiere al papel de los profesionales de apoyo que trabajan en la escuela (por ejemplo: psicólogo, educador diferencial, psicopedagogo, entre otros). Este código también incluye la evaluación que de esos apoyos realiza el profesor, en tanto percibe que éste le colabora (o no) en su labor docente.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando haga referencia al rol que ha jugado un profesional de apoyo en la solución a situaciones problemáticas en el aula y/o escuela.

Ej.: [entrevista] "Específicamente, yo hablé con la psicopedagoga y viene desde el año pasado con diagnóstico con déficit atencional"

Ej.: [entrevista] "Esta alumna pasó a la orientadora, porque yo hablé con la orientadora para que me hiciera una evaluación psicológica y ayer la orientadora habló y me dice que tiene muchas carencias afectivas la alumna (...)"

2) Cuando se realice una valoración de la ayuda percibida por los apoyos con que cuenta el profesor en la escuela

Ej.: [entrevista]
"C: Ahora lo que pasa con un niño dentro de tu sala... Tú dices que también depende de ti, de lo que entregue la escuela... ¿qué pasa con el apoyo que sientes que hubo dentro de la escuela para ayudarte en esto?"

Y: Lo sentí muy poco la verdad porque acá hay varios profesionales que apoyan la educación y deberían estar al servicio de los niños que necesitan ayuda y yo solicité en más de una oportunidad ayuda y no fue ninguno, ninguno."

3) Cuando se aluda a rol de colaboración activa que, en términos ideales, deberían tener los profesionales de apoyo en la escuela.

Ej.: [entrevista] "(...) a mí a futuro me gustaría que si se llega a determinar algún profesional en una sala, que no llegue a sentarse ni a mirar ni a observar, sino que llegue a incluirse, a ser parte de las actividades que se estén realizando, de esa forma, creo, que puede llegar más a los niños, puede conocerlos más, te vas a dar cuenta también de cómo puedes ser en esencia ese momento, pero si estás al margen tú vas a ver situaciones que a lo mejor nunca pasan efectivamente en la clase".

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se haga referencia a la cultura profesional en relación con el papel de otros actores de la comunidad educativa (familia, otros docentes o directivos). En este caso, codificar según corresponda en los códigos 10, 11 o 13.

Ej.: [entrevista] "(...) el primer día tuve contacto con el apoderado rápidamente, me contó su historia que es bastante complicada" [Apoyo de la familia, Código N° 10]

13) CODE: APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO

Created: 03/07/10

Families (1): II. Organización de la respuesta educativa

Código emergente

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al apoyo percibido por el profesor desde el equipo directivo de la escuela para otorgar una respuesta educativa a las situaciones problemáticas dentro del aula y/o escuela.

DEFINICIÓN DETALLADA: Alusiones a la gestión realizada por el equipo directivo de la escuela (o alguno de sus miembros) para apoyar una solución a las situaciones problemáticas dentro del aula y/o escuela. Incluye la evaluación que realiza el profesor de esta gestión y el tipo de apoyo que espera por parte de los directivos de su escuela.

Se consideran como miembros del equipo directivo de la escuela: director(a), jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) e inspector(a) general.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se realice una valoración del tipo de gestión llevada a cabo por el equipo directivo o alguno de sus miembros.

Ej.: [entrevista] "Se nos ha hecho muy difícil... se me ha hecho difícil, hablo de forma personal. El hecho de que la gestión no ha sido buena, entonces nos ha dificultado el tema de... no de la convivencia, pero sí de la gestión en cuanto a tomar medidas del reglamento, de cosas que realmente sentimos que nuestra directora nos está apoyando"

2) Cuando se aluda al tipo de gestión esperada por el profesor de sus directivos.

Ej.: [entrevista] " (...) la escuela siempre ha tenido, salvo cuando estuvo el director don A.P. y A.R., la escuela ha funcionado por los profesores y por todo el personal, incluidos los auxiliares y todo, esas dos etapas han sido fundamentales con esos dos directores, hemos trabajado a la par.

C: ¿Eso porque los directores han tenido buen liderazgo?

X: Excelente liderazgo: con iniciativas y con todo."

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a la cultura profesional en relación con el papel de otros actores de la comunidad educativa (familia, apoyos o profesores). En ese caso codificar según corresponda.

Ej.: [entrevista] "(...) me tenía desesperada, yo con A. (La profesora de diferencial) es con quien más converso de estos problemas (...)" [Apoyo desde otros profesionales, código N° 12]

III. Familia: Ética y valores educativos

A) Ética

14) CODE: ÉTICA DE LA JUSTICIA

Created: 19/05/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos

Código apriori (del modelo teórico)

En febrero de 2011: se modificó nombre desde "equidad" al propuesto por Furman "ética de la justicia"

DEFINICIÓN BREVE: Igualdad en la distribución de oportunidades y de ayudas, en la respuesta educativa para la solución de las situaciones problemáticas dentro del aula y/o escuela.

DEFINICIÓN DETALLADA: Este código está directamente relacionado (y obtiene su nombre) con la "ética de la justicia" descrita por Sarrat (Sarrat 1994 en Furman 2004).

La "ética de la justicia" incorpora como principio de acción docente el aplicar un criterio uniforme de justicia a todas las relaciones que el profesorado establece. La idea básica es que la sociedad debe establecer reglas que deben ser cumplidas por todos (Furman, 2004).

En este sentido, la mejora de la educación también consiste en la entrega de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones de proseguir trayectos posteriores de desarrollo (Escudero, 2006). De este modo, la escuela debe entregar resultados no estandarizados pero sí equivalentes en valor a todos sus estudiantes, los cuales abrirán oportunidades de una formación de por vida (Escudero, 2006).

Este principio se sustenta en el la idea básica de desear para todos los niños la misma calidad de educación que se desea para los propios hijos.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda al un criterio de igualdad en la distribución de las oportunidades y ayudas que brinda el profesor a sus estudiantes

Ej.: [entrevista] "(...) tenía que elegirlos a todos por lo menos una vez y así ninguno se me traumó jaja".

Ej.: [entrevista] "(...) les doy el mismo consejo, les digo que pueden llegar muy lejos, porque también fue lo mismo que inculqué en mis hijos y mi hijas. Les digo: ustedes tienen que llegar lejos, lo pueden hacer, tienen las habilidades, tienen las capacidades (...)"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda al cuidado o consideración de la dignidad intrínseca de cada persona. De ser así, incluir en la "ética del cuidado" (código N° 16).

Ej.: [entrevista] " (...) porque desde que llegué en marzo con los chiquillos como ya somos una gran familia y ellos decidieron que ellos eran todos hermanos y yo era la mamá, entonces en la familia se tratan con respeto y con cariño (...)"

15) CODE: ÉTICA DE LA CRÍTICA

Created: 28/11/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos

(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Denuncia o cuestionamiento de situaciones educativas injustas o atentatorias contra la dignidad de alguno de los actores de la comunidad educativa.

DEFINICIÓN DETALLADA: Este código se relaciona con la "ética de la crítica" en los términos descritos por Sarrat (Sarrat 1994 en Furman 2004).

Incluye el análisis de las barreras que existen para el desarrollo de los principios de equidad y la ética del cuidado (Escudero, 2006).

Constituye el referente ético desde el cual deben ser denunciados los factores y dinámicas que participan en la privación de una buena educación, ya sea por motivos externos o de la propia práctica docente. Especialmente la denuncia de situaciones de exclusión sutiles o declaradas abiertamente (Escudero, 2006).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se cuestione situaciones que el profesor colaborador considere injustas o atentatorias contra la dignidad del ser humano.

Ej.: [entrevista] "(...) algunos niños se creen casi de otro planeta, así que uno les dice '*oyen viven en el mismo cerro, comen de la misma comida, vienen a la misma escuela, no hay diferencias*' o sea, ¡no hay! Pero hay un grupo que se siente como de élite, que tiene todo, que viene más limpiecito y no se qué, entonces menosprecian al otro grupo que les va más mal que ellos, ¡mira que son despectivos!, saben que están más solos, saben que están más botados, ahí hay un conflicto grave en este curso, el cuarto ahora tiene ese problema"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda al cuidado o consideración de la dignidad intrínseca de cada persona. De ser así, incluir en la "ética del cuidado" (Código N° 16).

Ej.: [entrevista] " (...) porque desde que llegué en marzo con los chiquillos como ya somos una gran familia y ellos decidieron que ellos eran todos hermanos y yo era la mamá, entonces en la familia se tratan con respeto y con cariño (...)"

REFERENCIAS:

Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41.

Furman, G. (2004). "

16) CODE: ÉTICA DEL CUIDADO

Created: 01/06/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos
(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias a la importancia de las relaciones interpersonales y el amor al momento de entregar una respuesta educativa a las conductas problemáticas del alumnado.

DEFINICIÓN DETALLADA: Este código se relaciona con la "ética del cuidado" (Sarrat 2003 en Furman 2004) que incorpora como principio de acción docente la absoluta consideración por la dignidad y valor intrínseco de cada persona y también el deseo de mirar a cada persona disfrutando completamente su vida.

Este tipo de ética se centra en las demandas de las "relaciones" y el "amor", en tanto las relaciones humanas son vistas como el centro de la vida humana.

Según Furman (2004) la ética del cuidado equilibra la ética de la justicia.

Según Escudero (2006), el principio de la ética del cuidado promueve espacios y modelos de vida en común más cálidos y acogedores, que se preocupen por enseñar y exigir pero también por la conexión del aprendizaje con el sentido de vida personal y social de cada estudiante.

Desde el punto de vista de la mejora, la ética del cuidado permite que dicha mejora no se olvide de la faceta más humana, personal y moral de su desarrollo (Escudero, 2006).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda a la importancia de las relaciones interpersonales y/o manifestación de cariño entre actores del sistema educativo (profesores, estudiantes, apoderados, etc.)

Ej.: [entrevista] "(...) yo a D le hacía cariño, le tocaba la cabeza, tú te diste cuenta que yo siempre tocaba a cabeza y le hacía cariño a los chiquillos"

Ej.: [entrevista] "(...) hay una cosa que yo rápidamente sigo aplicando, digo sigo aplicando porque es como estar en mi casa con mi familia, mis hijos por ejemplo"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda al rol de la escuela en la sociedad. En este caso incluir en código Papel de la Escuela (Código N° 18)

Ej.: [entrevista] "Porque la escuela forma *poh*, porque, aunque muchos digan lo contrario, nosotros tenemos que suplir las falencias de la familia muchas veces, muchas veces, o sea, los niños en la casa no les enseñan hábitos y acá en la escuela tenemos que enseñarlos, si no van a salir animalitos pues, hay que domesticarlos... entonces yo te digo que en la escuela también tiene mucha responsabilidad (...)"

17) CODE: ÉTICA PROFESIONAL

Created: 13/06/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos

(Código emergente)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias a la importancia que tiene para el profesor realizar su labor docente de la mejor manera posible.

DEFINICIÓN DETALLADA:

Este código se relaciona con la "ética profesional" propuesta por Shapiro & Stefkovich (2001) que viene a complementar las otras tres éticas (del cuidado, de la justicia y de la crítica) propuestas por Sarrat (2003, en Furman 2004).

Según Escudero (2006) implica asumir los códigos éticos en el ejercicio profesional que incluyen los conocimientos, capacidades y compromisos profesionales para ejercer eficazmente la propia práctica.

Del mismo modo, corresponde a la motivación central, como cuestión ética, en las decisiones y actuaciones desarrolladas por el profesor para mejorar su preparación. Requiere esfuerzo, perseverancia, actualización permanente, así como apertura para revisar y mejorar los objetivos y tareas que puedan garantizar con éxito el ejercicio docente (Escudero, 2006).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda a las consecuencias del desempeño del propio trabajo profesional en el alumnado

Ej.: [entrevista] " (...) hay un ser humano ahí, esa es la parte esencial y lo que hace falta y muchas veces el sistema es tan estricto y tan informal que muchas veces cometes errores y los que pagan las consecuencias son los niños"

2) Cuando se aluda directamente a la calidad del trabajo profesional realizado.

Ej.: [entrevista] "(...) y este año sabes que hice lo mínimo, si había espacio en dos hojas yo puse lo que pensaba en justo en dos hojas, no le puse mayor empeño. Porque la otra vez yo me acuerdo que había cosas que hacer, por ejemplo, había un cumpleaños de una sobrina yo decía '*no, porque tengo que hacer este trabajo*' y escribir, escribir y leerlo y volver a arreglarlo y ver que quedara lo mejor posible. Este año lo pensé, lo hice igual concienzudamente pero lo primero que se me vino a la cabeza, lo escribí, lo resolví y eso entregué"

3) Cuando aluda a las áreas de trabajo que competen a un profesor

Ej.: "(...) es un profesor, esa es su labor, más que nada, más que los consejos, los niños de repente saben cosas de un tema más que uno por todos los medios que tienen ahora, entonces enseñar, es con la vida misma, con como uno se porta, con las reacciones que uno pueda tener en algún momento ¿viste?"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda al cuidado o consideración de la dignidad intrínseca de cada persona. De ser así, incluir en la "ética del cuidado" (Código N° 16).

Ej.: [entrevista] "(...) muchos de ellos me han dicho a mí '*profesor, me alegra que usted me haya conversado, me haya escuchado*' entonces esas cosas escucharlas de un niño muchas veces a ti te pueden dejar realmente muy emocionado como también marcando para adentro como diciendo '*ay*', y al curso que llego ellos se me acercan '*profesor*' y te cuentan tus cosas. Como te digo no hay ninguna ciencia simplemente el ser como soy"

B) Valores Educativos

18) CODE: PAPEL DE LA ESCUELA

Created: 03/06/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos

Código apriori (del modelo teórico)

En febrero se ha modificado desde la denominación "ideologías" a "papel de la escuela" (sugerido por C & G)

DEFINICIÓN BREVE: Referencias al rol de la escuela y las posibles soluciones a sus problemáticas.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye las referencias sobre el funcionamiento de la educación y las posibles soluciones a sus problemáticas. Las ideologías que operan en el mundo educativo forman parte de la manera de entender el progreso de la sociedad y el bienestar de los ciudadanos y reflejan la visión que se posee sobre el papel de los servicios públicos y privados así como sobre su sistema de gestión y control (Marchesi, 2004).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda al rol de la escuela en la sociedad

Ej.: " Porque la escuela forma *poh*, porque, aunque muchos digan lo contrario, nosotros tenemos que suplir las falencias de la familia muchas veces, muchas veces, o sea, los niños en la casa no les enseñan hábitos y acá en la escuela tenemos que enseñarlos, si no van a salir animalitos pues, hay que domesticarlos... entonces yo te digo que en la escuela también tiene mucha responsabilidad (...)"

2) Cuando se aluda al rol ideal que se le atribuye a la escuela

Ej.: [entrevista] " (...) entonces a mí me gustaría una escuela como el cuestionario que te respondí, una escuela inclusiva, no que el niño se adapte a la escuela si no que la escuela se adapte al niño, que la escuela esté capacitada para brindarle lo que el niño necesite, pero eso parte también por el profe, con profes calificados, profes comprometidos, cosas de lo cual no hay mucho la verdad porque yo veo el gremio y están todos cansados ya chatos, que muchos entraron a esta carrera porque fue la única opción que se les presentó, fue tal vez la mejor opción que encontraron, y cada vez veo a menos profes de vocación".

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda al cuidado o consideración de la dignidad intrínseca de cada persona. De ser así, incluir en el código "ética del cuidado" (Código N° 16)

Ej.: [entrevista] " (...) porque desde que llegué en marzo con los chiquillos como ya somos una gran familia y ellos decidieron que ellos eran todos hermanos y yo era la mamá, entonces en la familia se tratan con respeto y con cariño (...)"

19) CODE: ACTITUD HACIA LA INNOVACIÓN Y LA MEJORA

Created: 03/07/10

Families (1): III. Ética y Valores Educativos

Código apriori (del modelo)

DEFINICIÓN BREVE: Alusiones a la posibilidad de transformación de los sistemas escolares.

DEFINICIÓN DETALLADA: Incluye las referencias a la posibilidad de transformación en la escuela, en un nivel más amplio que la sala de clases. Estas menciones pueden relacionarse con mejoras en las condiciones de aprendizaje, presencia y participación de los estudiantes; con prácticas innovadoras llevadas a cabo por el profesor o en situaciones pasadas que constituyen recuerdos añorados por el docente.

CUÁNDO USAR:

1) Cuando aluda a las posibilidades de transformación futura de la escuela

Ej.: [entrevista] "(...) yo creo que está la voluntad en todos nosotros y yo tengo esperanza, yo creo que vamos a tener que ir de a poquito, hacer un trabajo de hormiguita lentamente, pero todos, todos. Yo creo que vamos a lograr, yo tengo la esperanza de que vamos a ir de a poquito encauzando bien a estos niños y *lolos* (...)"

2) Cuando se aluda a prácticas de innovación en que ha participado el profesor

Ej.: "(...) Y después hice un proyecto de lenguaje que era basado en un cuento, cualquier cuento conocido o que uno inventaba qué se yo. Juntaba a toda la escuela en el patio y escuchaban el cuento, podían escuchar de la lectura, a veces lo dramatizábamos, a veces era un CD y después los niños se mezclaban. Había un taller literario que esos iban a hacer algo literario con respecto al cuento que habían escuchado, otro en el taller plástico iban a dibujarlo, otros en el taller de teatro iban a dramatizarlo y otro hacía manualidades con respecto al cuento. Entonces era súper entretenido porque se juntaban niños de 8º, con 5º, 1º, se llamaba "La hora del cuento" y a una escuela de Calama le gustó y vino a verlo y después nosotros fuimos a Calama, entonces por eso son esos diplomas(...)"

3) Cuando se aluda a situaciones pasadas añoradas por el docente

Ej.: [entrevista] "(...) antes las personas veían como de otro planeta poco menos al profesor, es que antes las escuela era tan diferente, el establecimiento a como es ahora (...)"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando se aluda a la posibilidad de transformación pero acotada a las conductas problemáticas circunscritas al aula. En este caso, se debe incluir bajo el código "atribución de causalidad" (código N° 5)

Ej.: [entrevista] "(...) y ahí J a la otra clase llegó súper bien, trabajó solo y se sentó adelante, bien. Después pasaron dos semanas y otra vez volvió a lo mismo de antes""

IV. Familia: Autoeficacia

20) CODE: AUTOEFICACIA

Created: 11/05/10

Families (1): IV. Autoeficacia

Código emergente

DEFINICIÓN BREVE: Comentarios referidos a autopercepciones de habilidades, rasgos o características que aludan a la capacidad del docente para modular las conductas de los alumnos en el aula y liderar procesos de enseñanza y aprendizaje. También se incluyen bajo este código las experiencias de éxito referidas por el profesor.

DEFINICIÓN DETALLADA: La autoeficacia se refiere a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea (Chacón, 2006). Para Morin y Battalio (2004) las creencias personales del profesor acerca de su propia eficacia en el manejo de las conductas conflictivas de sus alumnos es uno de los factores más influyentes en su respuesta a dichas conductas. Esto implica que si un profesor confía en sus habilidades para la ejecución en una tarea específica (como controlar las conductas de sus alumnos o provocar sus aprendizajes), la autopercepción de eficacia contribuirá al éxito de su desempeño.

El estudio de la autoeficacia se ha ligado al estudio de las teorías implícitas (Richards, 1996, Chacón, 2004). Desde este planteamiento se ha visto que la autoeficacia percibida por el docente ejerce un rol fundamental en su sistema de creencias ya que se refiere a las convicciones específicas sobre su capacidad para promover el aprendizaje de sus alumnos, incluso de aquellos desmotivados o difíciles de enseñar.

Por otra parte, las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la forma en que el profesor asume la disciplina, en tanto los profesores con menos autoeficacia percibida tienden a utilizar estrategias punitivas y autoritarias con mayor frecuencia (Woolfolk y Hoy, 1990; Chacón, 2004).

CUÁNDO USAR:

1) Cuando aluda de manera directa a la posesión de características (habilidades o rasgos) personales que contribuyan a su capacidad para ejercer su rol docente

Ej.: [entrevista] "(...) tengo esa paciencia que es como un don que tengo y eso me ha servido"

2) Cuando implique el relato de experiencias que indiquen claramente que el profesor ha sido gestor de la solución exitosa a alguna situación problemática en el aula o en la escuela.

Ej.: [entrevista] "(...) entonces creo que yo fomenté un curso unido... y solidario, súper solidario"

Ej.: "... y a pesar de que costaba mucho que levantaran la mano para pedir la palabra eso se logró"

CUÁNDO NO USAR:

a) Cuando se aluda a logros de tipo colectivo entre el profesorado. En tal caso deben incluirse bajo el código "apoyo entre docentes" (código N° 11).

Ej.: [entrevista] "(...) la Escuela Pablo Neruda ⁵⁹la hacemos los profesores, todos los profesionales que trabajamos aquí, desde las manipuladoras hasta los auxiliares, en este momento somos nuevamente nosotros los que estamos llevando la batuta (...)"

21) CODE: VOCACIÓN DOCENTE

Created: 11/05/10

Families (1): IV. Autoeficacia

Código emergente

DEFINICIÓN BREVE: Razones que han motivado el ingreso a la carrera docente y mantenerse en ella.

DEFINICIÓN DETALLADA: Implica todo tipo de referencias a la motivación por estudiar la carrera de Pedagogía. También involucra las razones o explicaciones que manifiesta el profesor para continuar en el trabajo docente hasta la actualidad.

⁵⁹ Los nombres de las escuelas participantes son ficticios

CUÁNDO USAR:

1) Cuando se aluda directamente a los factores que han motivado seguir la carrera de profesorado

Ej.: [entrevista]

"C: Veo que te emociona tu vocación...

M Sí, porque me acordé que desde chica yo decía voy a ser profesora"

Ej.: [entrevista] "(...) es típico que a los niños chicos les hacen dibujar qué quieren ser cuando grandes, yo siempre me dibujaba de profe, entonces a lo mejor eso fue. Y a mí me costó, en mi familia somos 5 hermanas mujeres y la única que estudió en la universidad soy yo"

2) Cuando se aluda a los factores que mantienen en la carrera docente

Ej.: [entrevista] "entonces a mí me gusta, a mí me gusta lo que yo estudié"

CUÁNDO NO USAR:

1) Cuando aluda a otras variables del profesor como su experiencia docente. En este caso se incluyen en los códigos correspondientes a la detección de variables descriptivas del profesorado.

Ej.: [entrevista]

"C: Y en esta escuela ¿cuánto tiempo llevas?

E: Desde que egresé, 6 años."